



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

PRISCILA ALMEIDA LOPES

REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O
ESPAÑHOL, SEUS FALANTES E SUAS CULTURAS – UMA
INTERVENÇÃO CRÍTICA

BRASÍLIA – DF

2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

PRISCILA ALMEIDA LOPES

REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ESPANHOL,
SEUS FALANTES E SUAS CULTURAS: UMA INTERVENÇÃO CRÍTICA

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília como parte
das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-
Andrade.

BRASÍLIA – DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AL864r ALMEIDA LOPES, PRISCILA
REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O
ESPANHOL, SEUS FALANTES E SUAS CULTURAS - UMA INTERVENÇÃO
CRÍTICA / PRISCILA ALMEIDA LOPES; orientador MARIANA ROSA
MASTRELLA-DE-ANDRADE. -- Brasília, 2018.
199 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2018.

1. LÍNGUA E CULTURA.. 2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.. 3.
IDENTIDADE.. 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.. 5. LETRAMENTO
CRÍTICO.. I. ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE, MARIANA, orient.
II. Título.

PRISCILA ALMEIDA LOPES

REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ESPANHOL,
SEUS FALANTES E SUAS CULTURAS: UMA INTERVENÇÃO CRÍTICA

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva – UFG (Membro externo)

Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez – UnB (Membro interno)

Profa. Dra. Janaína Soares Alves – UnB (Membro suplente)

Brasília, 17 de dezembro de 2018.

Dedico este trabalho a todos os professores e afins que desejam ir além do *status quo* em que estamos, em busca de uma sociedade menos preconceituosa, que possa enxergar o outro (o diferente) de maneira menos hierárquica, com mais igualdade e portanto, mais justa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, porque sou cristã e acredito em uma força maior que nos impulsiona e nos ajuda a crescer como pessoas, através dos desafios.

Aos meus queridos alunos do 3º ano do curso técnico em Administração integrado ao ensino médio, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos alunos e professores que me ajudaram a encontrar possíveis convidados para esta pesquisa.

Aos convidados dos seis países que participaram desta pesquisa.

À instituição onde trabalho (IFTM) que me cedeu a oportunidade de realizá-la no campus Paracatu, onde atuo.

Aos meus amados pais, Cleide de Almeida e Maurício Lopes, que sempre acreditaram em mim e me motivaram a ir em frente, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado marido, Hélio Alonso Gonçalves Martins, que passou um ano inteiro acordando de madrugada para me levar até a rodoviária, para que eu pudesse estar em Brasília antes das aulas começarem.

Ao meu amado irmão, Daniel Almeida Lopes, a quem eu sempre tive como exemplo e que me ajudou nos momentos em que eu mais precisei e nunca deixou de me guiar.

À minha querida orientadora, Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, que me enxergou quando eu mais precisava e com muita dedicação me ajudou a trilhar esse caminho.

Aos meus queridos professores, Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Dr. José Carlos Paes Almeida Filho, Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda e Dr. Yûki Mukai, que com amor me ensinaram tudo o que eu precisava para chegar até aqui.

Aos meus colegas de mestrado, que hoje são meus amigos, Claudinha, Dayla, Humberto, Lilian, Sabrina, Shashi e Vanessa, que sempre me ajudaram a sorrir e superar as dificuldades de estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

E, por fim, agradeço aos membros da banca por gentilmente aceitarem o convite e pela disponibilidade e atenção dedicadas à leitura deste trabalho.

RESUMO

Frente aos desafios interculturais do ensino de espanhol como língua estrangeira, este estudo investiga as representações de alunos do ensino médio sobre o espanhol e seus falantes, buscando identificar suas relações com a língua e suas culturas, e discute qual a contribuição do contato com nativos de espanhol da América Latina, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. Para isso, o referencial teórico deste estudo foi formado considerando os atuais estudos sobre o ensino de cultura e língua estrangeira, (KRAMSCH, 2017; SILVA, 2000), interculturalidade crítica (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2013; WALSH, 2013), identidade e diferença (HALL, 2006; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), relações de poder (BORDIEU 2012; FOUCAULT, 2018; KUBOTA, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007), representações sociais (LIMA E SALES, 2007; MOSCOVICI, 2015; SILVA, 2000) e letramento crítico (BRAHIM, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011; STREET, 2012). Por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico crítico e interpretativista, a pesquisa foi realizada com uma turma de 27 alunos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, na cidade de Paracatu – MG, a partir da realização de seis encontros com convidados, e também participantes da pesquisa, dos seguintes países: Venezuela, El Salvador, Bolívia, Argentina, Chile e Guatemala, respectivamente. Os resultados da análise dos dados mostraram que a realização dos encontros interculturais promoveu aproximação e sensibilização em relação à cultura do outro, mas não se mostrou suficiente para promover necessariamente um processo de reflexão crítica sobre a hierarquização do espanhol na América Latina. É necessário haver, primeiramente, um trabalho de sensibilização histórica sobre a colonização dos países da América Latina (GALEANO, 2018), para que os alunos saibam o que realmente aconteceu nesse período e, em seguida, uma discussão crítica, sob a perspectiva do letramento crítico, buscando discutir o processo de interculturalidade crítica como estratégia decolonial, visando assim, contribuir para a transformação das representações sociais negativas que os alunos possuem e que interferem nas relações que eles constroem com a língua espanhola, suas culturas e seus falantes.

Palavras-chave: Língua e cultura. Interculturalidade crítica. Identidade. Representações sociais. Letramento crítico.

RESUMEN

Ante a los desafíos interculturales de la enseñanza del español como lengua extranjera, este estudio investiga las representaciones de alumnos de la enseñanza media sobre el español y sus hablantes, buscando identificar sus relaciones con la lengua y sus culturas, y discute cuál es la contribución del contacto con nativos de español de América Latina, a partir de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Para eso, el referencial teórico de este estudio fue formado considerando los actuales estudios sobre la enseñanza de cultura y lengua extranjera, (KRAMSCH, 2017; SILVA, 2000), interculturalidad crítica (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2013; WALSH, 2013), identidad y diferencia (HALL, 2006; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), relaciones de poder (BORDIEU 2012; FOUCAULT, 2018; KUBOTA, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007); representaciones sociales (LIMA E SALES, 2007; MOSCOVICI, 2015; SILVA, 2000) y literacidad crítica (BRAHIM, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011; STREET, 2012). Por medio de un estudio de caso de cuño etnográfico crítico e interpretativista, la investigación fue realizada con una clase de 27 alumnos del Instituto Federal del Triángulo Mineiro, en la ciudad de Paracatu - MG, a partir de la realización de seis encuentros con invitados, y también participantes de la investigación, de los siguientes países: Venezuela, El Salvador, Bolivia, Argentina, Chile y Guatemala, respectivamente. Los resultados del análisis de los datos mostraron que la realización de los encuentros interculturales promovió acercamiento y sensibilización en relación a la cultura del otro, pero no se mostró suficiente para promover necesariamente un proceso de reflexión crítica sobre la jerarquización del español en América Latina. Es necesario, en primer lugar, un trabajo de sensibilización histórica sobre la colonización de los países de América Latina (GALEANO, 2018), para que los alumnos sepan lo que realmente ocurrió en ese período y luego una discusión crítica, desde la perspectiva de la literacidad crítica, que busca discutir el proceso de interculturalidad crítica como estrategia decolonial, para así contribuir a la transformación de las representaciones sociales negativas que los alumnos poseen y que interfieren en las relaciones que ellos construyen con la lengua española, sus culturas y sus hablantes.

Palabras-clave: Lengua y cultura. Interculturalidad crítica. Identidad. Representaciones sociales. Literacidad crítica.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CMC** – Comunicação Mediada por Computador
- EUA** – Estados Unidos da América
- IF** – Instituto Federal
- IFTM** – Instituto Federal do Triângulo Mineiro
- LE** – Língua estrangeira
- L1** – Língua materna
- NEABI** – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
- OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- QI** – Questionário Inicial
- QP** – Questionário Pós-encontro
- PCN'S** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PGLA** – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
- RS** – Redes Sociais
- RSV** – Redes sociais virtuais
- UnB** – Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – O processo de decolonialidade segundo Walsh (2005).....	40
Figura 2 – Infográfico da linha do tempo dos IF's.....	75
Figura 3 – Gráfico de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em Unidades.....	75
Foto 1 – Traje típico Bolívia.....	123
Foto 2 – Apresentação no evento NEABI.....	123
Tabela 1 – Dados da realização cronológica dos encontros interculturais.....	89
Tabela 2 – Visão geral dos resultados.....	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAPÍTULO TEÓRICO.....	17
2.1 O conceito de língua e o ensino de LE no contexto da superdiversidade.....	17
2.2 Qual o lugar da cultura no ensino de línguas?.....	24
2.3 A interculturalidade crítica no ensino de línguas como estratégia decolonial.....	28
2.3.1 A colonização da América Latina e seu impacto na atualidade.....	33
2.3.2 Colonização, colonialidade versus decolonialização e decolonialidade.....	35
2.4 Competência intercultural e Competência sociocultural.....	43
2.5 Identidade de Diferença.....	49
2.5.1 A construção identitária no contexto das relações de poder.....	53
2.5.2 A construção da identidade cultural na era atual da tecnologia e contatos transnacionais.....	55
2.6 Representações sociais.....	57
2.7 Representação e identidade.....	61
2.8 O letramento crítico como forma de intervenção.....	63
3 CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	68
3.1 Natureza da pesquisa.....	68
3.2 A etnografia crítica como base para o estudo de caso.....	69
3.3 A pesquisa a partir de um estudo de caso.....	72
3.4 O contexto da pesquisa.....	74
3.5 A pesquisadora e sua trajetória acadêmica.....	76
3.6 Os participantes da pesquisa.....	77
3.7 A disciplina de espanhol.....	78
3.8 Aspectos éticos da pesquisa.....	81
3.9 Instrumentos de coleta de dados.....	82
3.9.1 Questionário de pesquisa.....	82
3.9.2 Gravações em áudio.....	83
3.9.3 Notas de campo da pesquisadora.....	84
3.10 A metáfora do cristal como procedimento de análise de dados.....	84
4 CAPÍTULO DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	86
4.1 Roda de encontros interculturais.....	90
4.1.1 Encontro com Venezuela – 17/05/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM).....	91

4.1.2 Encontro com El Salvador – 24/05/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM).....	106
4.1.3 Encontro com Bolívia – 07/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM).....	122
4.1.4 Encontro com a Argentina – 14/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM).....	137
4.1.5 Encontro com o Chile – 21/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM).....	153
4.1.6 Encontro com a Guatemala – 28/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM).....	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
ANEXOS.....	175

1 INTRODUÇÃO

Lecionar espanhol sempre foi minha atividade preferida dentro da minha área, como professora de línguas. Mas, ao longo de minha prática, tenho observado manifestações dos aprendizes que me fazem refletir e questionar sobre o que pensam a respeito do referido idioma e como eu posso contribuir neste processo.

Essa inquietação teve início já na minha primeira aula de espanhol, durante um estágio em uma escola da rede privada, na cidade de Uberaba, Minas Gerais. Ao iniciar a aula, falando sobre a língua espanhola e sua importância, os aprendizes se manifestaram de forma negativa, com afirmações do tipo “não gostamos dessa língua”, “espanhol é brega”, “é língua de país pobre, professora”. Ouvir aqueles comentários era algo bastante inesperado para mim, sobretudo naquela época, porque além de estar começando minha trajetória como professora, eu não imaginava que eles podiam ter pensamentos tão preconceituosos em relação ao espanhol. Mas com o passar dos anos, pude observar comentários semelhantes, inclusive em relação à cultura de alguns hispanofalantes como: “eles são estranhos” ou ainda “parecem primitivos”.

Essa experiência me fez refletir sobre as percepções e representações que os aprendizes têm sobre a língua, seus falantes e suas culturas, fazendo-me questionar por exemplo, de onde vêm tais representações? Que estratégia poderia ser usada para permitir um possível processo de ressignificação? Nesse momento, eu então percebi que essas observações eram dignas de um projeto de pesquisa, cujos métodos permitiriam a obtenção e análise de dados mais consistentes.

Essa é a principal justificativa que me impulsionou a investir neste estudo, o qual tento buscar não uma verdade encerrada em si mesma, mas a compreensão de quais fatores podem influenciar as representações dos aprendizes e como elas contribuem para a construção ou reprodução de tais representações e identidades culturais relacionadas à língua espanhola.

Essas inquietações tornaram-se ainda mais complexas para mim, no momento em que percebi o quão desafiador era lidar com tantas identidades diferentes em sala de aula e, ainda, como eu deveria contemplar o ensino da cultura¹ em relação ao espanhol. Isso porque, o fator cultural dos falantes da língua espanhola, varia de país a país e está repleto de manifestações

1 Refiro-me aqui não àquela cultura ligada às artes e à literatura, mas sim àquela que Kramersch (2017) chama de “cultura específica de falantes da língua” que se relaciona com os costumes, crenças e estilos próprios de relacionar-se entre os nativos.

linguísticas, carregadas de sentidos próprios e específicos. Neste ponto, percebi que sentia dificuldade em responder perguntas sobre como são os jovens chilenos, por exemplo, como eles se divertem, entre outras questões, que requerem um conhecimento mais próximo da realidade e da cultura de cada país.

Essas reflexões me permitiram reconhecer minha própria deficiência em lidar com a cultura da vida cotidiana de todos os 21 países hispanofalantes e questionar de que forma eu poderia mediar tais conhecimentos. Afinal, é preciso ter experiências mais próximas da cultura-alvo a partir do contato com hispanofalantes? Essas experiências seriam suficientes para garantir um processo de ressignificação? Questões como essas passaram a fazer parte das minhas primeiras reflexões sobre o assunto.

Desta forma, por meio dessas reflexões, também passei a sentir necessidade de saber como devemos ensinar cultura nas aulas de língua estrangeira, a fim de evitar essencializações que podem gerar estereótipos e preconceitos.

Estas primeiras reflexões me fizeram perceber a necessidade de compreender uma série de questões ligadas ao contexto histórico da América Latina a fim de contribuir para a ressignificação de possíveis representações preconceituosas. A partir deste construto de ideias é que cheguei ao meu referencial teórico.

Também pude perceber que o entendimento sobre o que é língua, cultura, identidade, diferença, interculturalidade crítica e como esses conceitos estão intimamente ligados às relações de poder que nos remetem ao colonialismo e ao eurocentrismo, é primordial para compreendermos o cenário em que estamos atuando e como intervir nessa realidade para traçar um caminho que poderá nos levar a uma possível mudança de paradigmas na nossa prática de ensino.

Nesse sentido, à luz de todos esses conceitos, o referencial teórico deste estudo foi formado considerando os atuais estudos sobre o ensino de cultura e língua estrangeira, (KRAMSCH, 2017; SILVA, 2000), interculturalidade crítica (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2013; WALSH, 2013), identidade e diferença (HALL, 2006; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), relações de poder (BORDIEU 2012; FOUCAULT, 2018; KUBOTA, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007), representações sociais (LIMA E SALES, 2007; MOSCOVICI, 2015; SILVA, 2000) e letramento crítico (BRAHIM, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011; STREET, 2012), buscando mostrar como

tais conceitos se relacionam neste contexto e servem-nos como referencial teórico para esta pesquisa.

Nesta linha de pensamento, por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativista, este estudo possui como objetivos:

- a) Investigar o que os alunos pensam sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas;
- b) Identificar quais relações os alunos constroem a partir dessa percepção;
- c) Identificar qual a contribuição do contato com falantes de espanhol da América Latina a partir da perspectiva da interculturalidade crítica.

A partir desses objetivos foi possível traçar as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as representações dos alunos em relação ao espanhol, seus falantes e suas culturas?
- b) Que relações os alunos constroem a partir dessas representações?
- c) De que maneira encontros sistematizados com falantes de espanhol da América Latina possibilitariam práticas de interculturalidade crítica que permitissem desestabilizar suas representações iniciais?

Para melhor atender a esse propósito, primeiramente será necessário discutirmos o conceito de língua no cenário da superdiversidade, a qual nos remeterá ao contexto de ensino da cultura e da interculturalidade crítica que, por sua vez, nos permitirá compreender por que vivemos sob uma perspectiva neoliberalista, resultante de um pensamento colonial predominante e hegemônico. E, a partir daí, veremos como as identidades são formadas, partindo da perspectiva da diferença e de que maneira ocorrem os conflitos e relações de poder no interior das sociedades. Toda essa dinâmica culminará na teoria das representações sociais, buscando compreender como ela opera no nosso modo de pensar e agir e, por fim, como intervir nestas questões a partir da ótica da interculturalidade crítica, com estratégias do letramento crítico, no contexto da sala de aula.

Mediante esta proposta, este estudo foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, são apresentados e discutidos os pressupostos teóricos da pesquisa, a partir dos aspectos relacionados ao conceito de língua (BAKHTIN, 2011) e ao ensino de língua estrangeira no contexto da superdiversidade (BLOMMAERT; RAMPTON, 2012;

VERTOVEC, 2007), na expectativa de compreendermos o significado de cada um no cenário atual e sua importância para o ensino de línguas. O próximo tópico é destinado à importância da cultura e da interculturalidade crítica no ensino de língua estrangeira (CANDAU; OLIVEIRA, 2013; KRAMSCH, 2017; SILVA, 2000; WALSH, 2009), tendo em vista a discussão sobre o seu viés crítico no processo de ensino aprendizagem de LE. A partir dessa discussão, surge o tema da identidade, que é tratado com intuito de mostrar como a identidade é formada, como ela é percebida na sociedade atual e qual a sua relação com o aspecto da diferença (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SILVA, 2000; STUART HALL, 2006). A abordagem da identidade e da diferença traz à tona, na sequência, outra discussão de igual importância sobre as relações de poder no contexto social, histórico e político (BOURDIEU, 2010; FOUCAULT, 2018; KUBOTA, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007) cujo foco se concentra no construto do colonialismo e da colonialidade (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2013; WALSH, 2013) que figuram a atual hierarquia de poder a qual estamos sujeitos. Por fim, são apresentados e discutidos conceitos sobre representações sociais (LIMA E SALES, 2007; MOSCOVICI, 2015; SILVA, 2000), letramento crítico (BRAHIM, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011; STREET, 2012) como possível forma de intervenção na relação do aprendiz com o espanhol.

O segundo capítulo trata do método de pesquisa adotado e sua trajetória, no qual são apresentados os seguintes itens: a) natureza da pesquisa, que obedece ao método qualitativo com foco interpretativista, de base etnográfica (CANAGARAJAH, 1993; MOURA FILHO, 2005; WATSON-GECEO, 1997) devido ao fato de se tratar de uma pesquisa social que envolve relações e interatividade humana; b) a escolha do estudo de caso na perspectiva da etnografia crítica (MOURA FILHO, 2005; SARMENTO, 2011; YIN, 2015) como método mais adequado ao perfil desta pesquisa; c) o contexto da pesquisa, isto é, onde ela foi realizada, o que nos leva a um breve contexto histórico do IFTM e seu percurso transformacional; d) a minha trajetória acadêmica e como pesquisadora; e) os participantes da pesquisa, que são alunos do 3º ano do curso técnico em Administração integrado ao ensino médio; f) o espanhol como disciplina (BRASIL, 2017; BRASIL 2000; GUIMARÃES, 2011); g) os aspectos éticos da pesquisa (PUNCH, 1994; SCHIMIDT, 2008; SCHÜKLENK, 2005); h) os instrumentos de coleta utilizados (CLIFFORD, 1990; FETTERMAN, 1998; MOURA FILHO, 2000; RICHARDSON, 1994) e, por fim, i) a metáfora do cristal, utilizado como procedimento de análise de dados (RICHARDSON, 2000).

O terceiro e último capítulo apresenta a análise de dados e sua discussão, a partir dos instrumentos de coleta mencionados no capítulo anterior.

É apresentada, primeiramente, a análise dos dados coletados a partir do questionário diagnóstico que identifica as representações dos alunos em relação ao espanhol.

Em seguida, é realizada a análise das gravações dos encontros, com a participação de falantes da Venezuela, El Salvador, Bolívia, Argentina, Chile e Guatemala, respectivamente, que aceitaram o convite para participar da atividade intercultural, realizada no período de 17/05 a 05/07/18, no campus do IFTM.

A última análise de dados é a dos questionários que foram aplicados logo após cada conversação intercultural.

O estudo se encerra com a apresentação de minhas considerações finais, onde discuto os resultados obtidos, problematizando questões que são levantadas no decorrer da análise dos dados, tais como a interculturalidade crítica e o letramento crítico como propostas de ressignificação das representações.

Minha expectativa é que este estudo possa contribuir para a formação de professores de línguas, em especial, a do espanhol, para que possamos compreender a relação que os aprendizes desenvolvem com a língua espanhola, e a partir daí, intervir na (re)construção da identidade cultural relacionada à língua-alvo, a partir da interação intercultural com falantes da língua de diferentes países da América Latina, para possíveis reflexões críticas e ressignificações das representações iniciais dos aprendizes, que possam estar relacionadas ao pensamento colonialista eurocêntrico.

2 CAPÍTULO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos da pesquisa, cuja discussão apresenta conceitos e conteúdos que se relacionam entre si e que servirão de base para a análise dos dados coletados para esta pesquisa.

2.1 O conceito de língua e o ensino de LE no contexto da superdiversidade

Antes de abordar as questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira no contexto da superdiversidade, é necessário pensarmos, inicialmente, sobre a concepção de língua, tendo em vista a sua importância para a referida área, para este estudo, e, sobretudo, por sua inerência às interações sociais humanas.

A língua sempre foi objeto de reflexão para os linguistas, entendê-la é um exercício que requer reflexão sobre o seu real papel no contexto não só da comunicação humana, mas também das relações sociais.

Quando pensamos na língua apenas como objeto de comunicação, deixamos de considerar sua função como prática de um processo que vai muito além da comunicação humana, em que um transmissor emite uma mensagem a um receptor.

Inevitavelmente, devido à sua complexidade, o conceito de língua sofreu significativas mudanças ao longo dos séculos. Antes, na abordagem estruturalista, a língua era considerada como um sistema fechado de signos cujo único objetivo era o de transmitir o pensamento humano, sendo mais tarde vista como mero instrumento de comunicação.

Mas graças aos estudos de abordagem sociointeracionista, de Bakhtin (1997), a língua já não mais é pensada como um sistema rígido de normas, estático e fechado, imposto de cima para baixo e sim como uma atividade social interativa, que permite o desenvolvimento de um processo dialógico de construção de sentidos. Isso porque, para Bakhtin (1997), a comunicação verbal é inseparável das outras formas de comunicação e está sempre ligada às estruturas sociais. Daí a geração de conflitos, construções identitárias, representações, relações de poder etc., que nos explicam por que a forma como nos comunicamos está diretamente ligada a processos de escolhas. Por isso, entender essa dinâmica da linguagem, é especialmente importante para este estudo.

Bakhtin (2011, p. 270) nos esclarece que antes, a concepção de língua era “deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”:

A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante (BAKHTIN, 2011, p. 270).

Mas com o tempo, ficou claro que a língua não pode ser conceituada a partir da expressão apenas do falante, sem considerar a participação de outros ou como apenas ouvinte daquele que fala, pois ao se fazer isso, o conceito de língua se limita apenas como mero instrumento de comunicação e não como processo de prática e interação humana, cuja prática envolve o ouvinte também como falante do referido processo.

Ainda na visão de Bakhtin (1997, p.124): “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Nesse sentido, a língua é carregada de sentidos e repleta de significados que são constituídos historicamente e traduzem a maneira como as pessoas percebem e interpretam a si mesmas, os outros e tudo aquilo que as cercam.

Mediante o exposto, considero a concepção de língua, enquanto processo de interação humana e construção de significados, a que mais se adequa ao que vivemos em nossas relações enquanto seres sociais, pois valoriza a língua como processo e não como produto, instrumento ou mera transmissão do pensamento.

Considero, ainda, o que Revuz (1998, p. 217) defende como “dimensão psicanalística da linguagem”, ao afirmar que: “Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”, o que nos permite entender, segundo Santos (2002, p. 1) que “as línguas têm uma dimensão social, e que além de serem responsáveis pela constituição da subjetividade também têm um papel fundamental na expressão dos grupos sociais e da cultura em que estão inseridos.”

Concordo com os autores porque, para mim, a língua é muito mais que um mero código ou instrumento, na medida em que ela constrói significados e nos ajuda a assumir a posição de sujeitos em nosso meio social.

Se pensarmos no caso específico do ensino língua estrangeira, teremos a língua como foco de ensino e aprendizagem e não apenas no sentido metalinguístico, mas em toda a sua complexidade de sentidos, expressa nos discursos verbais, orais e nas interações dialógicas. Tudo isso inserido ainda dentro de um contexto social de superdiversidade².

A diversidade tem sido uma preocupação central na sociolinguística e na antropologia linguística durante grande parte do século XX. Mas até pouco tempo, a diversidade era vista apenas com relação à etnia das pessoas e seus países de origem. Não obstante, na última década, o termo “diversidade” passou a ser repensado a partir da consideração de outros aspectos, os quais Vertovec (2007, p.1025) chama de “variáveis adicionais”³:

Na última década, a proliferação e o condicionamento de mútuos efeitos de variáveis adicionais mostram que não é suficiente ver diversidade apenas em termos de etnia, como acontece regularmente em ciência social e na esfera pública mais ampla. Essas variáveis adicionais incluem status diferenciais de imigração e seus concomitantes direitos e restrições de direitos, diferentes experiências de mercado de trabalho, discretos perfis de gênero e idade, padrões de distribuição e respostas locais mistas por prestadores de serviços e moradores. Raramente esses fatores são descritos lado a lado. A interação desses fatores é o que se entende aqui, de forma sumária, pela noção de "super-diversidade" (Tradução minha).

Nessa nova visão defendida pelo autor, a superdiversidade contempla uma série de variáveis que formam diferentes perfis de imigrantes. São esses perfis que definem as relações sociais de seu contexto.

O autor cita como exemplo o caso da Grã-Bretanha que, após 30 anos de intensa experiência em políticas governamentais direcionadas à imigração, práticas de serviço social e percepções deste cenário, desenvolveu uma compreensão própria da imigração e sua diversidade multicultural, conforme esclarece Vertovec (2007, p. 1024):

(...) a imigração e a minoria étnica da Grã-Bretanha tem sido convencionalmente caracterizada por grandes e bem organizadas comunidades afro-caribenhas e do sul da Ásia de cidadãos originalmente de países comunitários ou antigos territórios coloniais. Estruturas políticas, a compreensão do público e, de fato, muitas áreas onde a ciência não alcançou as recentes demografias e padrões sociais. A Grã-Bretanha agora pode ser caracterizada pela "superdiversidade", uma noção destinada

2 Termo cunhado pelo antropólogo alemão Steven Vertovec.

3 In the last decade the proliferation and mutually conditioning effects of additional variables shows that it is not enough to see diversity only in terms of ethnicity, as is regularly the case both in social science and the wider public sphere. Such additional variables include differential immigration statuses and their concomitant entitlements and restrictions of rights, divergent labour market experiences, discrete gender and age profiles, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents. Rarely are these factors described side by side. The interplay of these factors is what is meant here, in summary fashion, by the notion of ‘super-diversity’ (Vertovec, 2007, p. 1025).

a sublinhar um nível e um tipo de complexidade que ultrapassa qualquer coisa que o país tenha experimentado anteriormente. Tal condição é distinguida por uma interação dinâmica de variáveis entre um aumento número de povos novos, pequenos e dispersos, de origem múltipla, transnacional imigrantes socioeconômicos diferenciados e legalmente estratificados que chegaram na última década. Descrito aqui, novos padrões, a superdiversidade representa desafios significativos tanto para a política quanto para a pesquisa (Tradução minha).

Nesse trecho, é possível compreender por que o autor afirma que na Grã-Bretanha houve “a diversidade dentro da diversidade”, em função da multiplicidade de imigrantes transnacionais que passaram a alterar os padrões da diversidade, tornando-a mais complexa e, portanto, desafiadora.

Autores como Blommaert e Rampton (2012) defendem que a superdiversidade é um fenômeno pós-colonial, resultante dos processos de globalização, que aumentam os fluxos migratórios, permitindo maior fluidez às fronteiras nacionais, modificando, por sua vez, o cenário da diversidade social, cultural e linguística das sociedades em todo o mundo. Além do aumento contínuo dos fluxos migratórios, há, ainda, o advento das redes sociais que propiciaram significativo avanço na comunicação transnacional cibernética.

Tais alterações me levam a pensar em: Quais seriam os impactos da superdiversidade no contexto de ensino e aprendizagem de LE?

Para tentar responder a essa pergunta, recorro aos estudos disponíveis na literatura, sobre os efeitos causados pela superdiversidade, especialmente no contexto da sala de aula e no ensino de línguas estrangeiras.

Na perspectiva de Vecchia e Jung (2016), as alterações impostas pela superdiversidade exigem dos falantes maior repertório linguístico e afetam não somente as grandes cidades, mas também regiões menores, conforme exposto no estudo das referidas pesquisadoras, sobre paisagem linguística no interior do Paraná. Em um contexto plurilíngue *Schwowisch/Hochdeutsch/Português*, Vecchia e Jung (2016, p.115) analisam “materializações linguísticas do *Hochdeutsch* ao lado do português em textos presentes na paisagem linguística local, contribuindo para a construção de uma identidade de suábios brasileiros com origem germânica”, com o objetivo de compreender os significados sociais daqueles usos da linguagem na comunidade em que estão inseridos.

A noção de repertório é esclarecida pelas autoras da seguinte forma:

Para Jaffé (2012), um dos resultados da mobilidade de pessoas, bens, serviços, capitais e comunicação entre as fronteiras nacionais é uma ênfase naquilo que é móvel, ou seja, o repertório linguístico plurilíngue para atividades e intercâmbios translocais. Ela define repertório linguístico como um composto de diferentes línguas (aquelas aprendidas desde a infância ou mais tarde como resultado da educação formal ou do autodidatismo) que o falante usa e a partir do qual ele/ela adquire competências (conversação, leitura, audição, entre outros) em diferentes níveis. Essa noção de repertório atende às necessidades de interação em ambientes superdiversos, mas, como alerta Jacquemet (2015), a superdiversidade ainda é um conceito bastante eurocêntrico, uma vez que surgiu para descrever uma situação comum na Europa, mais especificamente em Londres, Inglaterra. Então é preciso compreender social e antropologicamente cada contexto, porque podem ser globalizados em alguma medida, mas a globalização é significada localmente, as pessoas interagem e semiotizam as línguas, bem como os espaços e tempos a partir do seu repertório linguístico (VECCHIA; JUNG, 2016, p.119).

O repertório linguístico constitui, então, a meu ver, uma atividade que integra comunidades de hibridismo ou o “terceiro espaço”, definido por Bhabha (1998, p. 111) como uma “problemática de representação colonial”, que se realiza a partir do momento em que há abertura para aprendizagem do traço linguístico do outro, de modo que outros conhecimentos, que até então não eram permitidos, passam a se fazer presentes no discurso dominante, minando a essência de sua autoridade. Ou conforme defende Tagata (2016, p.187), um hibridismo cultural, que se caracteriza pela “mistura linguística, discursiva e intercultural, entendendo-se mistura não como fusão homogênea, mas como uma conexão de partes diferentes”.

Nessa perspectiva, a manifestação deste fenômeno nos permite verificar efeitos muitos mais complexos que, por sua, vez geram alteridade e relações não só linguísticas, mas também culturais e identitárias.

Rocha e Maciel (2015) também realizaram um estudo sobre a superdiversidade e seus efeitos. De acordo os autores, as transformações decorrem do advento das tecnologias analógicas e digitais, resultando em alterações na economia, nos modos de produção e na organização social, associados aos moldes de economia global, mudanças nas esferas ontológicas e epistemológicas, com o desenvolvimento de novas formas de relações, de ações e de produção de textos, na construção de sentidos.

Citando os pesquisadores Vertovec (2007) e Blommaert e Rampton (2012), os autores acima mencionam também a complexidade das mobilidades biográficas e geográficas, que enfraquecem as fronteiras e sobrepõem as comunidades, evidenciando que essas conexões

transnacionais se mostram cada vez mais complexas, a partir de suas ressignificações e reconfigurações frequentes.

Para o contexto de ensino de língua estrangeira, essas novas formas de interação se destacam por serem altamente convidativas e sedutoras. As redes sociais são exemplo disso, pois oferecem inúmeras conexões transnacionais, além de permitir que seus usuários se comuniquem com a ajuda de tradutores e “corretores ortográficos” de diferentes línguas, como é o caso do aplicativo *whatsapp*.

Mediante todas essas mudanças, as pesquisadoras Soares, Gomes e Salgado (2017) propõem, em seu estudo, uma revisão dos PCNs dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, fazendo um comparativo entre a época que o PCN foi elaborado (1995) com a época atual, sobretudo em relação à tecnologia. Para as autoras, as transformações sofridas nesses últimos anos foram tão significativas que mudaram a forma como pensamos a diversidade e isso reflete em todas as esferas sociais, sobretudo as do ensino:

Considerando o fato de que estamos inseridos em uma nova realidade, é preciso levar em conta a demanda por mudanças no ensino de LE. Isso quer dizer que as instituições e os profissionais da educação precisam se adaptar à realidade de mobilidade social, de transformações em termos de organização espacial e, conseqüentemente, à diversidade de repertórios comunicativos (SOARES; GOMES; SALGADO, 2017, p. 112).

Por meio desses estudos, percebo que o impacto da superdiversidade no ensino de língua estrangeira existe e se manifesta a partir das novas formas de interação, proporcionadas pelos crescentes fluxos migratórios e avanços da tecnologia, que geram, por sua vez, maior necessidade de repertório linguístico, frente aos diferentes tipos de relacionamentos e contatos transnacionais.

Concordo com os autores antes mencionados sobre os impactos causados, mas entendo que os efeitos ocasionados pela superdiversidade, a partir dos componentes cultural e identitário, fazem surgir relações que não ocorrem apenas no nível linguístico, mas também no nível cultural. Nesse sentido, refletir criticamente a cultura do outro é uma demanda que hoje, com o aumento dos fluxos migratórios, tornou-se ainda maior.

A nova Base Nacional Comum Curricular, embora nem cite o espanhol como língua estrangeira (conforme discuto na página 79), considera como segunda competência específica da área de linguagens, a compreensão de processos relacionados à identidade, diversidade e às relações de poder:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. Essa competência específica diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam (BRASIL, 2018, p. 481).

Contudo, acredito que isso ainda não seja suficiente, pois o verbo “compreender” não seria o mais adequado ou talvez o mais importante nesta situação. Considero a ação de “refletir criticamente” mais adequada, uma vez que estamos ainda em um processo de dominação política, econômica, social e epistêmica, conforme veremos mais adiante com os estudos dos pesquisadores do grupo “Modernidad / Colonialidad”⁴.

A pesquisadora Soares (2008), em seu estudo *A diplomacia cultural no Mercosul*, nos alerta sobre “a inexistência de uma diplomacia cultural no Bloco, e nos países que o integram” (p. 53). Fato que contribui ainda mais para distanciamento entre as culturas dos países da América Latina.

Para a referida autora, “a política, a cultura, a educação e as relações sócio-laborais – têm recebido pouca ou nenhuma atenção das diplomacias governamentais” (p. 53), predominando apenas as “relações culturais espontâneas” (p. 54), no âmbito do turismo.

Na visão de Soares (2008), o patrimônio cultural dos países poderia ser usado com o propósito de “construir pontes entre seus povos” (p. 54), para promoção de relações de confiança e estímulo ao diálogo entre as culturas. Isso porque, ainda segundo a autora:

Os cidadãos conhecem superficialmente as culturas de seus próprios países e desconhecem, quase totalmente, os patrimônios histórico, material e intangível de seus vizinhos. A reduzida informação que possuem tem como fontes principais o turismo, as raras matérias publicadas na grande imprensa ou transmitidas pela TV ou o futebol, paixão nacional nos quatro países (SOARES, 2008, p. 54).

Esse cenário contribui sobremaneira para manter o distanciamento entre as culturas, pois diferente de alguns países da Europa, como Itália, França e Espanha, “nos países do Mercosul a cultura não é considerada um fator coadjuvante da política externa dos países” (SOARES, 2008, p. 54).

4 Trata-se de um grupo de intelectuais que estuda os efeitos da colonialidade nos países latinoamericanos, que segundo o referido grupo, é uma forma de dominação resultante do Colonialismo.

Nessa linha de pensamento, os costumes, os comportamentos, as atitudes, os gestos, as escolhas, as preferências, as religiões, as crenças e uma série de outros fatores como ciência, literatura e conhecimento epistêmico de culturas afins⁵ são ignorados, em função de um suposto “arcabouço” universal. É preciso que os aprendizes saibam não somente se comunicar, mas também interagir com a cultura do outro. É importante que eles também saibam manifestar a sua cultura de forma não colonial, compreender e aceitar (em termos de igualdade) a do outro, se possível incorporando-a em sua própria realidade. É pensando nessa necessidade que a próxima seção trata das relações entre cultura e interculturalidade crítica no ensino de línguas.

2.2 Qual o lugar da cultura no ensino de línguas?

Primeiramente, é necessário entender o que vem a ser cultura, em função da sua própria variação de sentido, conforme o contexto em que é usada.

Compreender o conceito de cultura não é uma tarefa tão fácil quanto parece. O antropólogo e pesquisador Sideney Mintz (2010), faz uma análise detalhada a respeito do tema, em um ensaio sobre *Cultura uma visão antropológica*, o qual revela que por muito tempo estivemos ligados a uma obsessiva, primitiva e isolada “visão de cultura perfeitamente coerente, monolítica, consistente internamente, e harmoniosa” (p. 237), que não corresponde ou não atende muito bem à realidade do que vem a ser cultura.

Na visão de Mintz (2010, p. 28), a cultura é “como uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, ‘relacionada ao tempo’, de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se ‘empilhem’ no interior dos grupos humanos”. Ao final de sua análise o autor completa que a cultura corresponde, finalmente, aos padrões de comportamentos que são mediados por meio de símbolos, dos quais podemos fazer todo tipo de divagação.

Os pesquisadores Nelson, Treichler e Grasseberg (2013, p. 13) também mencionam tal dificuldade quando afirmam que “algumas das tensões que constituem os Estudos Culturais estão, na verdade, inscritas na diversificada história de significados que são dados à própria palavra ‘Cultura’”. Na visão dos referidos autores (2013, p.13), a história da palavra cultura

5 Refiro-me aqui às culturas indígenas e africanas que fazem parte da história de nosso país e sempre foram marginalizadas, como consequência pós-colonialista, conforme será explicado mais adiante.

inclui “não apenas equações estáticas e elitistas de culturas com as realizações da civilização, mas também noções mais amplas que abrangem toda atividade simbólica, bem como referência à cultura como um esforço ativo de cuidado e preservação”. Segundo os três pesquisadores (2013), isso ocorre porque cada tentativa realizada para definir cultura surge a partir da “necessidade de respostas à mudança histórica” (p.13).

De fato, essa necessidade se manifesta em função das frequentes transformações vividas pelas sociedades em decorrência de vários processos que foram ocorrendo ao longo dos anos, tais como industrialização, capitalismo, globalização, avanço tecnológico e a consequente superdiversidade. Mas é inevitável que todas elas sigam na mesma direção, a de “identificar e articular as relações entre cultura e sociedade” (NELSON; TREICHLER; GRASSEBERG, 2013, p. 13).

Para Nelson, Treichler e Grasseberg (2013, p. 14), no contexto das “tradições dos estudos culturais”, a cultura é vista como meio de vida que abrange tanto a manifestação de “ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante”. Nessa visão o autor integra a cultura considerada formal (artes e literatura) com a cultura de vida das pessoas, em uma só perspectiva.

A linguista aplicada Claire Kramsch (1998, p.10) define cultura como referência aos membros que integram uma “comunidade discursiva que compartilham um espaço social e histórico e que têm concepções imaginativas em comum”. Concepção que nos permite refletir sobre como a cultura pode nos conduzir no pensamento e comportamento, mesmo quando há uma certa distância do grupo de origem (REES, 2003).

É interessante refletir sobre essa definição da Kramsch, na medida em que ela usa a palavra “compartilham”, indicando que a cultura não é algo exclusivo ou excludente e sim compartilhável, o que pode justificar, em parte, a sua complexidade como herança histórica, social e identitária.

Concordo com a visão dos autores, no entanto percebo que há diferenças entre a cultura formal, destinada às artes e à literatura e a cultura destinada às manifestações sociais do dia a dia, como comportamento, costumes, preferências, gastronomia etc. Embora sejam todas atividades simbólicas de um mesmo grupo social, acredito que para este estudo essa diferenciação seja particularmente importante.

Neste sentido, ainda que tenha sido exposta uma breve explanação sobre alguns conceitos vigentes sobre cultura e não uma discussão mais acurada e profunda sobre o assunto, ainda é possível notar tamanha complexidade que envolve as diferentes manifestações que são consideradas como parte da cultura no meio social. O que denota que ela está em toda parte nas estruturas das relações humanas.

Outra percepção que tive em todos esses conceitos sobre cultura, é a presença inegável da língua, palavras como: expressão, comunicações, discursividade, manifestações etc., que aparecem estabelecendo uma relação intrínseca entre língua e cultura. Na visão de Rees (2003, p. 34), “não é possível promover uma separação entre língua e cultura. Lembremo-nos de que a língua não é um instrumento neutro de comunicação, já que ao estudar uma outra língua, aprendem-se outras maneiras de compreender o mundo”. Torna-se mais fácil compreender tal relação se pensarmos que a interação humana ocorre em grande parte por meio da língua.

Figueredo (2007) também defende, em sua tese, essa relação intrínseca entre língua e cultura, através de reflexões sobre a importância do aspecto cultural no ensino de língua estrangeira. Para a autora, a cultura não está dissociada da língua, já que esta carrega em si a essência cultural de seus falantes. Sua pesquisa está embasada nos resultados que decorrem do processo interativo entre a língua-cultura do aprendiz e a língua-cultura estrangeira sob a ótica das teorias vygotskianas e bakhtinianas:

(...) os principais fios condutores do diálogo entre Vygotsky e Bakhtin são a sua ênfase na cultura, na linguagem e no papel do “outro” na formação do indivíduo inserido nos elementos anteriores. A cultura, por ser o meio de existência pelo qual a natureza humana se constitui historicamente e socialmente em toda a sua diversidade; a linguagem e suas dimensões semiótica e ideológica, por ser o instrumento mediador das interações sociais e o espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e sociocultural; e a alteridade, por ser o fundamento do sujeito e fator determinante na construção de sua subjetividade (FIGUEREDO, 2007, p. 91).

Como se vê, a língua de um indivíduo carrega todo um conjunto de elementos sociais que contribui para formação de sua cultura e sua subjetividade.

Na visão de Kramersch (2017, p. 139):

Na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades

observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.

Nesse sentido, para Kramersch (1998), a língua está diretamente relacionada ao componente cultural: “É o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais. Quando é usada em contextos de comunicação, está ligada à cultura de formas múltiplas e complexas”⁶ (p. 3, tradução minha). Fica mais fácil entendermos a visão da autora, quando nos perguntamos se é possível ensinar língua sem ensinar cultura.

Almeida Filho (2002, p. 209), em seu capítulo *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade*, aborda exatamente essa questão, buscando responder à seguinte pergunta: “Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou aprendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo?”. O referido autor (2002) responde em sua explanação que o “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa apresenta como ação social propositada” (p. 210) e que as experiências com a língua, em atividades significativas que conseguem envolver os aprendizes favorecem sobremaneira a “consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua” (p. 210).

A partir daí chegamos, portanto, na relação da cultura com o ensino de língua estrangeira, cuja questão nos permite perguntar: Qual é o lugar da cultura nesse contexto de aprendizagem e como ela pode ser mediada?

Na visão de Almeida Filho (2002), a cultura é inerente à língua assim como a língua é inerente à cultura, afinal de que adianta mediar o ensino desta e não ensinar, por exemplo, por que não se deve cumprimentar com um beijo no rosto um falante da língua-alvo? Ensinar apenas os aspectos formais da língua levará o componente cultural a uma mera ilustração de “curiosidades culturais” (p. 209), sendo que a “a curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os valores da tolerância e/ou da compreensão” (p. 209), o que não é nada promissor, já que “ambos são potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas de integração” (p. 209). A segunda pergunta é ainda mais complexa, contudo, não menos importante que a primeira, uma vez que é preciso compreender primeiramente seu lugar no ensino.

6 “is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communications, it is bound up with culture in multiple and complex ways” Kramersch (1998, p. 3).

Ainda na perspectiva de Almeida Filho (2002, p. 211):

Já podemos depreender que o cultural num cenário de aprendizagem comunicativa precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura.

Desta forma, o lugar da cultura no ensino de língua estrangeira é o mesmo que o lugar da língua, quer dizer, não há como separar a cultura da língua e vice-versa, porque ambas estão relacionadas. Quando mostro aos meus alunos os diferentes “*acentos del español*”, por exemplo, ou quando digo que na Venezuela a expressão “*muy rico*” é usada somente para classificar qualidades gastronômicas, diferentemente da Espanha, por exemplo, que a usa em outras situações, estou falando sobre questões culturais também. O que muda, na verdade, é a forma como uma e outra são tratadas no contexto de ensino.

Contudo, entender o componente cultural no ensino de línguas e ensiná-lo na sala de aula não basta para provocar a verdadeira intervenção que este estudo defende. É preciso que o professor reflita sobre como esse componente cultural deve ser ensinado criticamente, buscando contribuir para o alcance de uma possível mudança de paradigmas, que possa alterar o *status quo* da realidade em que estamos inseridos.

É dentro dessa dinâmica processual que temos a interculturalidade crítica, que será abordada no próximo item, como caminho para um ensino decolonial e desestrangeirizado: “Se a disciplina escolar Língua Estrangeira não se desestrangeirizar gradualmente, a experiência cultural-educacional pode definir até circunscrever-se a um mínimo de experiência linguística” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 211).

2.3 A interculturalidade crítica no ensino de línguas como estratégia decolonial

Moura Silva (2017), em seu estudo *Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas*, constata que entre os fatores de (des)identificação com o espanhol, estão questões relacionadas a representações negativas, advindas de contatos acadêmicos e escolar:

A (des)identificação com os conceitos devido a fatores negativos pode ser explicada pelas representações com as quais os alunos tiveram contato ao longo da sua vida,

especialmente escolar e acadêmica. As principais representações para a América Latina, segundo relatos dos participantes, encontradas em livros didáticos ou em mídias sociais eram negativas, tais como que a América Latina é subdesenvolvida, pobre e com altos índices de violência.

O estudo da autora contribui para corroborar minha assertiva de que grande parte das representações negativas dos alunos resultam do contato com reproduções coloniais, que disseminam preconceitos e estereótipos sobre os países da América Latina. Essas reproduções, por sua vez, estão, conforme mencionado acima pela referida autora, nos contextos escolar e acadêmico.

Outro estudo que mostra tal realidade é o de Santos (2002), sobre as representações no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira:

Sobre a pergunta referente ao país que escolheriam para estudar espanhol, 46 alunos de um total de 51 disseram que iriam à Espanha, enquanto apenas alguns mencionaram outros países hispano-americanos. Entre os argumentos utilizados estão: o gosto pelo país, sua beleza, a curiosidade de conhecê-lo e o fato de ser um país europeu. Eram também recorrentes imagens da Espanha como detentora de uma enorme bagagem ou riqueza cultural e como o "berço da língua", a "origem da língua", ou o país onde se fala o espanhol "mais claro", "correto", "original", "puro". Um/a dos/as alunos/as chega a fazer a seguinte afirmação: "se fosse para um país da América do Sul, aprenderia o espanhol desse país, **com as gírias locais** e, para mim, isso não é tão interessante"; enquanto outro/a, que afirma querer ir tanto para a Espanha como para a América do Sul, justifica dizendo que iria para a Espanha para "saber o espanhol **sem interferências**" e para a América do Sul "para saber como falam os vizinhos do meu país e **comparar** com o espanhol da Espanha" (grifos meus). Estas frases trazem com força a idéia de que o espanhol falado na Espanha é uma espécie de língua ideal, livre de adulterações tais como as gírias ou as expressões locais, que deterioram a língua ou a tornam menos compreensível. As variantes dos países hispânicos, como na frase que transcrevi acima, são colocadas como um elemento de comparação, uma espécie de complementação e de curiosidade (SANTOS, 2002, p. 3).

Nesse estudo da autora é possível perceber as representações que seus alunos têm sobre o espanhol da América Latina, sobretudo em relação ao espanhol peninsular (da Espanha), o qual o consideram como língua ideal. Em sua tese, Santos (2005, p. 28), revela que "em vários casos, o espanhol falado nesse país aparece como língua original, pura, ideal, livre de adulterações".

Santos (2005, p. 124) vê como possível causa para isso "o fato de a Espanha ser tomada como um país europeu, desenvolvido", algo que para ela, "também mobiliza o desejo do outro, do querer ser, do querer ter" (p. 124).

O livro *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, organizado por Zolin-Vesz (2013), reúne diferentes estudos que trazem um vasto número de representações sobre a América Latina, mostrando a sua invisibilidade no contexto da escola, da sala de aula e de livros didáticos de espanhol, história, geografia e sociologia. No segundo capítulo do livro, a pesquisadora Lima (2013) apresenta, em seu estudo, o resultado de suas análises de alguns desses livros, inclusive selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e ela destaca que, dos treze livros analisados, somente dois contemplam unidades sobre a América Latina e de forma bastante colonialista, na medida em que se referem aos países latino-americanos como subdesenvolvidos, subordinados e/ou memória ou herança histórica.

Lima (2013) analisa a forma como os livros se referem aos países da América Latina a partir das representações sociais, dividindo-as em: a América falante de línguas latinas; a América Latina subdesenvolvida; a América Latina comunista e antidemocrática; a América Latina regionalizada em blocos.

Estudos como esse mostram como esse padrão de dominação eurocêntrica chega até os nossos alunos na escola por meio dos livros didáticos. Sem mencionar outros veículos de informação, que também fazem parte do universo de nossos alunos, como as mídias, jornais, revistas, séries e filmes, por exemplo que podem estar repletas desse imaginário⁷ colonizador. Portanto, essa é uma das razões pelas quais a interculturalidade crítica tem sido discutida no contexto educativo, como forma de combater essa realidade.

Em seu estudo, Lima (2013, p. 34) manifesta que “a escola, o material didático e as mídias encenam um papel crucial para ajudar a superar as RS, ou os estereótipos que os cidadãos dos países sul-americanos têm uns dos outros”. Dessa forma, é imperativo que as escolas, e pare este estudo em especial, o professor de línguas, atue nesse processo, buscando desenvolver no aluno um olhar crítico-reflexivo, pois ainda de acordo com o pensamento de Lima (2013, p. 48) “vale questionar se queremos que as memórias e a herança referentes aos processos de colonização perpetuem, considerando a história de separação que portugueses e espanhóis legaram a esta parte da América e a herança de viver de costas para os vizinhos”.

Em seu estudo *Culture in foreign language teaching*, Kramersch (2013, p. 69) esclarece que o termo “intercultural” surgiu na década de oitenta nas áreas da educação intercultural e comunicação intercultural. Estas foram criadas para aumentar o diálogo e a cooperação entre

7 Para Glissant (1997), “o imaginário” se refere à construção simbólica que determinada comunidade (étnica, racial, imperial, nacional, sexual, etc.) usa para se definir a si mesma.

membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma economia global. A autora também destaca a educação intercultural como parte integrante de uma educação humanista que se difundiu com significativa intensidade nos países escandinavos, na Alemanha e na França.

A pesquisadora Santos (2012, p.4) defende, em seu estudo, a questão da interculturalidade como principal alternativa para a redução de estereótipos, preconceitos e intolerâncias que surgem mediante a crescente complexidade do mundo social. Para a autora: “a aula de língua estrangeira poderá ser um ponto de partida para proporcionar o diálogo entre culturas, cabendo ao professor um papel muito importante, pois é quem prepara os alunos para este diálogo intercultural, assumindo um papel de mediador entre as duas culturas” (SANTOS, 2002, p.4).

Vários outros autores, inclusive os PCN's, também defendem a interculturalidade como forma de garantir o respeito à diversidade racial, cultural e étnica.

No entanto, não concordo totalmente com esses autores, porque conforme veremos a seguir, não basta apenas garantir o respeito, é preciso questionar as bases dessas relações, pois somada a essa questão de como ensinar o componente cultural no ensino de língua estrangeira, temos também outro desafio no decorrer desse processo: a reprodução de uma interculturalidade dominada pelo sistema neoliberalista, colonialista e eurocêntrica, que não contribui para desestabilizar os preconceitos gerados por essas relações de poder.

Catherine Walsh (2005), por exemplo, vê a interculturalidade de forma mais abrangente e agenciadora:

Como conceito e prática, a interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, e sim um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser uma meta a se alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, e que possa estar acima de suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade (WALSH, 2005, p. 4 – tradução minha).

Nessa visão da autora, a interculturalidade é um projeto que abrange toda a área social, cultural, política, educacional, ética e epistêmica e que busca promover a decolonialização e a transformação das sociedades, de forma a promover a igualdade entre as nações.

De acordo com os estudos de Walsh (2009), existem três tipos de perspectivas sobre interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica.

A perspectiva relacional representa uma forma mais básica e generalizada do relacionamento entre as culturas, estando ou não em situações de desigualdade social. Nessa perspectiva, temos como exemplo a sociedade branco-mestiça “criolla” da América Latina, cujos “sincretismos e as transculturações” são parte integrante de sua própria história e “natureza”. Esse tipo de interculturalidade sempre existiu entre os povos indígenas, por exemplo. (WALSH, 2009, p. 3).

Contudo, de acordo com Walsh (2005), o problema desta perspectiva é que ela promove a ocultação ou mitigação da existência de conflitos em situações de poder, dominação e colonialismo, deixando às margens questões de estrutura social, política e econômica e epistemológicas que promovem o posicionamento das culturas em níveis opostos de superioridade e inferioridade.

A segunda perspectiva, que é a funcional, de acordo com a autora, é baseada nas considerações de Fidel Tubino (2005, apud Walsh, 2009), um filósofo peruano que preconiza, nesta perspectiva de interculturalidade, o reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com o propósito de incluí-la no contexto da sociedade vigente, buscando gerar reflexões por meio de diálogos que possam promover a convivência harmoniosa entre as culturas.

No entanto, essa perspectiva, como bem argumenta a autora nas palavras de Tubino (2005, apud Walsh, 2009, p. 3): “não questiona as regras do jogo” (tradução minha), isto é, não trata em nenhum momento das questões relacionadas à desigualdade e às relações de poder existentes.

Essa perspectiva, de acordo com Walsh (2009), é o que se tem definido como “multiculturalismo neoliberal” ou “multiculturalismo do capitalismo global”:

Isso faz parte do que vários autores estão definindo como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo e devolvendo-a como um conceito funcional a esta ordem e, por sua vez, aos ditames do sistema mundo e à expansão do neoliberalismo (Muyolema, 1998). Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que apontam não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, e sim ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsar os imperativos econômicos do modelo

(neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior (WALSH, 2009, p. 3 – tradução minha).

É exatamente esse tipo de interculturalidade funcional, baseada na lógica do multiculturalismo neoliberal, que estamos vivendo hoje, inclusive no interior das reformas educativas e constitucionais que “reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afro descendentes” (WALSH, 2009, p. 4 – tradução minha).

Walsh é integrante do grupo “Modernidade / Colonialidade”⁸, o qual estuda a origem e os efeitos da colonialidade, buscando mostrar inclusive que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”⁹ (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Para compreendermos melhor toda essa questão da colonialidade, é preciso relembrarmos um pouco do passado, mais especificamente da época da colonização dos países da América Latina, para entendermos como a colonização gerou uma nova estratégia de poder de dominação.

2.3.1 A colonização da América Latina e seu impacto na atualidade

Eduardo Galeano (2018), em seu livro *As veias abertas da América Latina*, nos relata com clareza como os povos indígenas dos países da América Latina foram explorados em todos os aspectos pelos colonizadores europeus e norte-americanos.

O autor relata em detalhes a sua visão histórica sobre a exploração, inferiorização e desumanização desses povos, incluindo os africanos que foram retirados de seus países para viver uma vida de miséria e escravidão.

Milhares desses povos, isto é, desses seres humanos, eram tratados como mercadoria. Eram vendidos como gado e sofriam inúmeras injustiças. Muitos morreram de fome e enfermidades causadas por maus tratos, desnutrição, condições insalubres de trabalho. Há

8 O grupo é heterogêneo e transdisciplinar e está formado pelos seguintes intelectuais: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo puertorriquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana, lotada no Equador, Catherine Walsh, o filósofo puertorriquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, entre outros (CANDAU; OLIVEIRA, 2013. p. 131).

9 Segundo Mignolo (2005, p. 75): “a configuração da modernidade na Europa e da colonialidade no resto do mundo (com exceções, por certo, como é o caso da Irlanda), foi a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder que torna difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade”.

também como o caso dos índios que trabalharam nas minas de extração de minérios, enquanto outros milhares foram assassinados por seus carrascos e proprietários: “As temperaturas glaciais da intempérie se alternavam com os calores infernais nas profundezas da montanha. Os índios entravam lá e, ‘em regra, alguns são retirados mortos, outros com as pernas e a cabeça quebradas, e nos engenhos a cada dia se ferem’” (GALEANO, 2018, p. 67).

O autor expõe, a partir do relato de testemunhas, não só como foi a exploração nesses países, mas as inúmeras situações pelas quais os povos nativos passaram, primeiro os índios, depois, quando já tinham sido quase dizimados, vieram os negros, também considerados “animais”, porém mais resistentes ao trabalho duro.

Não faltaram as justificativas ideológicas. A sangria do Novo Mundo se convertia num ato de caridade ou numa razão de fé. Junto com a culpa nasceu todo um sistema de álibis para as consciências culpadas. Os índios eram tidos como bestas de carga porque aguentavam mais peso do que o débil lombo da lhama, e de passagem se comprovava que, de fato, os índios eram bestas de carga. Um vice-rei do México considerava que não havia melhor remédio do que o trabalho nas minas para curar a “maldade natural” dos índios. Juan Ginés de Sepúlveda, o humanista, sustentava que os índios mereciam o tratamento que recebiam porque seus pecados e idolatrias eram uma ofensa a Deus. O conde de Buffon afirmava que nos índios, animais débeis e frígidos, não se registrava “nenhuma atividade da alma” (GALEANO, 2018, p. 68).

Confesso que foi somente a partir do referido livro de Galeano que passei a compreender a importância da interculturalidade crítica. Afinal, a história da colonização da América Latina, que sabemos através dos livros de história, é, de certa forma, bastante mitigada, em função da perspectiva colonial. Por isso acredito que essa abordagem histórica sobre a colonização dos povos latino-americanos poderá ser fundamentalmente importante para o exercício da interculturalidade crítica em sala de aula.

Fleuri (2003, p. 18) ilustra bem essa questão ao afirmar que “de modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e nacional, erigindo-se como modelo de cultura universal”. A reprodução dessa forma de pensamento provoca, inevitavelmente, a inferiorização das outras culturas, consideradas menos evoluídas, fato este que é usado como justificativa para o processo de colonização cultural. Ainda de acordo com Fleuri (2003, p.18), “a doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos ‘desenvolvidos’ dirigem aos ‘subdesenvolvidos’ para fornecer o seu crescimento”. Portanto, para os colonizadores, as crenças, o misticismo religioso e o pensamento popular dos povos colonizados, eram considerados “formas erradas de

pensamento”, sendo contrárias ao “pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas” (FLEURI, 2003, p. 18).

A colonização não só violou os direitos dos indígenas e africanos de serem livres, como também provocou efeitos devastadores em suas culturas, conforme nos relata Galeano (2018, p. 80): “Os efeitos da conquista e todo o ulterior e longo tempo de humilhações despedaçaram a identidade cultural e social que os indígenas tinham alcançado”. O autor usa, como exemplo, a Semana Santa dos Guatemaltecos, na qual “arrastam pesadas cruces, participam passo a passo da flagelação durante a interminável subida do Gólgota; com gemidos de dor, converte-se Sua morte e Seu sepultamento no culto da própria morte e do próprio Sepultamento”, mas sem a ressurreição (GALEANO, 2018, p. 80).

Nesse sentido, a violência não era somente física, uma vez que os colonizadores acusavam os colonizados de serem culpados por aquela situação opressora, porque pertenciam a uma raça inferior, subalterna, sem qualquer valor para o mundo. Acredito que todo esse processo de opressão física e psicológica, com o tempo, fez com que os colonizados se sentissem realmente inferiores aos brancos, sentindo inclusive vontade de ser como eles. Por isso a colonização não morreu por completo com a emancipação/ independência das colônias. Ela sobreviveu na mente dos colonizados, através de uma nova forma de dominação: a colonialidade.

Para compreendermos todos os efeitos causados por esse processo de colonização, é preciso conhecer as diferentes concepções relacionadas aos termos colonialismo, colonialidade e decolonialidade.

2.3.2 Colonização, colonialidade versus decolonialização e decolonialidade

De acordo com os estudos do grupo “Modernidade / Colonialidade”, o primeiro termo, colonização ou colonialismo, refere-se à própria dominação política, social e econômica de um povo, por meio de sua soberania/ poder. Nas palavras de Candau e Oliveira (2013, p. 278, tradução minha): “o colonialismo é mais que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa”. É, portanto, de modo mais simples, a colonização de povos nativos, considerados pelos colonizadores como subalternos.

Já a colonialidade é resultante do colonialismo e se configura como um padrão de poder que controla o conhecimento, a autoridade, as relações e as formas de trabalho do

mercado capitalista, a partir da ideia de raça, que segundo Quijano (2007), nada tem a ver com o aspecto biológico e sim com uma forma de abstração ou justificativa para o processo de subalternização dos povos colonizados:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Ela se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e a escala social (QUIJANO, 2011, p.1, tradução minha).

Nesta linha de pensamento, é possível compreender agora por que muitos africanos e índios, ainda hoje, são discriminados no mercado de trabalho, e muitas vezes, ganham menos que os brancos. Nas palavras de Candau e Oliveira (2013, p. 278, tradução minha): “a colonialidade chega nas raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, nos séculos XIX e XX”. Dessa forma, embora o colonialismo moderno tenha terminado, a colonialidade sobrevive ainda nos dias de hoje.

A esta situação, Quijano (2005) chama de “colonialidade do poder”, para referir-se a esse processo de domínio do imaginário do outro, causando sua ocidentalização. Para Candau e Oliveira (2013, p. 279, tradução minha): “Refere-se especificamente a um discurso que se introduz no mundo do colonizado, mas que também se reproduz no locus do colonizador. Neste sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, tornando-o invisível e subalterno, no momento em que reafirma seu próprio imaginário”.

Esse sequestro do imaginário do colonizado contribuiu sobremaneira, para o desenvolvimento da inferioridade do ser e, conseqüentemente, a vontade de ser como o colonizador, por isso existem tantos discursos de valorização eurocêntrica, porque até hoje somos vítimas da colonialidade desde a época da colonização. É claro que houve resistências, assim como felizmente há, até hoje, pessoas que lutam contra o sistema. No entanto, não se pode negar que esse domínio colonialista ainda prevalece sobre a maioria dos povos ocidentais:

A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimentos, de saberes, do mundo simbólico, de imagens que são próprios do colonizado e impõe outros. Se produz, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (CANDAU; OLIVEIRA, 2013, p. 279, tradução minha).

Achei muito interessante os autores mencionarem “negação e esquecimento de processos históricos não europeus”, porque mostra, de certa forma, a causa desse apagamento e corrobora minha assertiva sobre a importância da abordagem histórica da colonização da América em sala de aula como forma de propiciar o desenvolvimento da interculturalidade crítica.

Diante disso, é possível compreender que a colonialidade invade a forma como as pessoas veem o mundo e suas próprias realidades, ou seja, o seu imaginário. Na área de ensino de línguas, por exemplo, basta ser professor de línguas para saber que os livros são, em sua maioria, importados dos EUA ou da Europa. Por isso trazem uma visão bastante elitizada e capitalista. Mesmo os livros que são produzidos aqui no Brasil, ainda podem estar repletos desse imaginário dominante.

Candau e Oliveira (2013) nos explicam ainda que essas formas de operação ocorrem de diversas maneiras: “uma delas consiste na divulgação de uma cultura colonialista sedutora, por meio da qual o europeu cria um fetichismo cultural em torno de sua cultura para assim estimular nos sujeitos subalternizados uma forte aspiração à mesma” (p. 279). Nessa perspectiva, fica mais fácil entender por que o eurocentrismo não está no imaginário só dos europeus, mas também daqueles que nasceram sob a sua educação hegemônica.

A classificação racial do trabalho traz consequências que vão além da redução salarial. Ela afeta também a produção de um povo, seja ela cultural ou epistêmica. Por essa razão, além da colonialidade do poder, Quijano (2005) propõe a colonialidade do saber, a qual se refere à marginalização de conhecimentos de outras nações não europeias: “o padrão de poder fundado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.” (QUIJANO, 2000, p.221, tradução minha).

Neste padrão, tanto o conhecimento científico, quanto o cultural dos subalternizados, não são reconhecidos, pois são considerados inferiores ou sem valor. Conforme explicam Candau e Oliveira (2013, p. 280): “a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os por sua vez à categoria de primitivos e irracionais, posto que pertencem a ‘outra raça’”. Vemos aqui, ainda de acordo com Candau e Oliveira (2013, p. 280), uma “hegemonia epistemológica da modernidade europeia”, que por sua

vez alimenta um “racismo epistêmico” que exclui toda e qualquer manifestação de conhecimento que não seja europeu.

É interessante refletir sobre essa questão porque quando paramos para pensar em todos os grandes nomes que estudamos na escola em matérias como ciências sociais, humanas e também na produção literária, percebemos o quanto eles estão concentrados nessa hegemonia. São pouquíssimos os cientistas, intelectuais, escritores e artistas que conseguiram o mérito do reconhecimento nesse rol de branquitude europeia.

Grosfoguel (2007, p. 32) chama de “racismo epistêmico”, a manifestação de exclusão do saber não eurocêntrico, que se traveste a nós como tradição:

Racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial” (1). O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

Nesse sentido, as disciplinas escolares e acadêmicas são regidas por uma tradição que privilegia os pensadores e teorias ocidentais, especialmente a dos “homens europeus e/ou euro-norte-americanos” (p.32), conforme mencionado ainda pelo referido autor.

No caso da literatura, a pesquisadora Carbonieri (2016, p. 121) explica que “outras produções literárias em língua inglesa, realizadas nos mais diferentes contextos, frequentemente ficam de fora do currículo em nome de uma suposta universalidade da literatura.”, havendo portanto, uma priorização do canône, com as obras principais de cada gênero. Em seu estudo *Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa*, a autora propõe uma revisão dos currículos de literatura inglesa nos cursos de formação de professores:

Talvez possamos pensar menos em termos de movimentos literários e tendências críticas e mais em termos de questões contemporâneas, como raça, etnia, cultura, gênero cidadania, opressão, resistência. Ao invés do estudo sistemático do cânone (decidido por quem e para quem?), a sala de aula de literaturas de língua inglesa talvez possa se constituir num significativo espaço para a experiência da diferença e da alteridade e para o questionamento de quaisquer hierarquizações culturais e sociais (CARBORIERI, 2016, p. 121).

Noto que esse é o papel da interculturalidade crítica e percebo, ainda, que o mesmo ocorre com as outras áreas do conhecimento, ou seja, a hegemonia epistemológica da

modernidade europeia está em todo lugar, ocupando cada espacinho do ocidente como uma verdadeira epidemia mental.

Além da colonialidade do poder e do saber, temos ainda uma terceira, a colonialidade do ser, que, de acordo com Maldonado-Torres (2007), se refere às consequências da colonialidade nas experiências vividas de pessoas em geral que nasceram e foram educadas sob a hegemonia dominante e isto não inclui somente os subalternos.

Nas palavras de Walsh (2005, p. 29, tradução minha):

A colonialidade do ser se refere assim à não-existência e à desumanização, uma negação do status do ser humano que se iniciou dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e da escravidão, com o tratamento dos “negros”, não como gente, e sim como “coisas” do mercado (o que Cesaire chama de a “coisificação”, algo que não se sucedeu da mesma forma com os povos indígenas) e que, de certo modo, ainda continua. De fato, a necessidade de se branquear para ser aceito é parte desta colonialidade.

Mediante a visão de Walsh (2005), fica claro que esse padrão de poder, é na verdade, o processo de desestabilização do ser. O qual teve início a partir da prática da colonialidade do poder, sobretudo com a classificação das raças, que torna ainda mais real a inferiorização do ser.

Interessante notar que a autora usa o termo “sistemas de cumplicidade do colonialismo” para se referir às práticas coloniais racistas. Uma empresa que paga menos ao trabalhador negro, por exemplo, está reproduzindo essa prática e tornando-se, portanto, cúmplice desse sistema.

Desta forma, a colonialidade do poder, do saber e do ser, tornam o meio social dos renegados bastante invisível e improdutivo, tendo em vista todo esse processo de desvalorização que só poderá ser revertido, através de muita luta:

Ao instaurar uma hierarquia racial de identidades sociais —brancos, mestiços, índios e negros — apagando assim as diferenças culturais destas últimas, subsumindo-as em identidades comuns e negativas de “índios” e “negros”, a colonialidade do poder contribuiu de maneira chave à configuração do capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas as formas do controle da subjetividade, a cultura e a produção do conhecimento sob sua hegemonia ocidental (WALSH, 2005, p. 133).

Confrontar esse sistema que se apoia fortemente no capitalismo mundial, requer além do conhecimento de toda essa realidade, um trabalho de muita luta e perseverança que possa possibilitar a decolonialidade.

É importante distinguir descolonização de decolonialidade ou decolonialização. A primeira, diz respeito ao processo de emancipação, independência dos povos colonizados e a

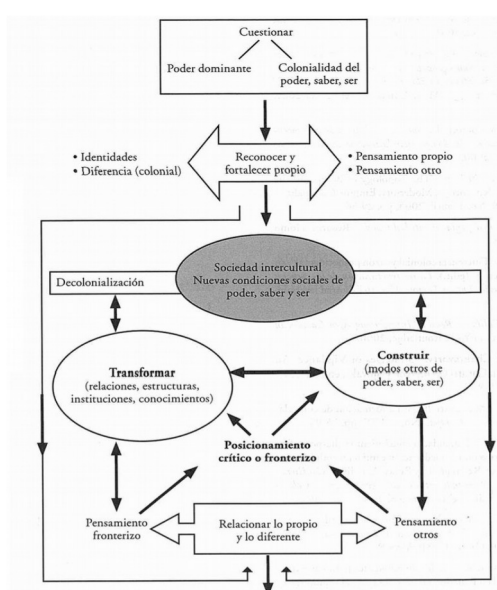
segunda se refere ao processo de desmistificação da homogeneização europeia. Nas palavras de Grosfoguel (2007, p. 17, tradução minha):

A primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e continuada no século XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, já que se limitou à independência jurídico-política das periferias. Em contrapartida, a segunda descolonização — a que aludimos com a categoria decolonialidade — terá que se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. Como resultado, o mundo de começos do século XXI necessita de uma decolonialidade que complemente a descolonização realizada nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo, que não pode se reduzir a um acontecimento jurídico-político.

Na visão do autor, a decolonialidade/ decolonialização é um processo bem mais complexo que a descolonização, primeiro porque envolve diferentes relações sociais e segundo porque essas relações sociais são compostas por diferentes identidades (raciais, étnicas, econômicas, epistêmicas, sexuais e de gênero), por isso é tão importante entendermos essa questão sobre identidade e diferença, mais adiante.

Nesse sentido, a decolonialidade representa uma forma de combater a colonialidade, a partir de um processo de ressignificação do imaginário a longo prazo, conforme mostra Walsh (2005) em seu esquema sobre a decolonialidade, em um estudo sobre interculturalidade, conhecimentos e decolonialidade:

Figura 1 – O processo de decolonialidade segundo Walsh (2005)



Fonte: WALSH, 2005, p. 49

Nesse esquema da autora, é possível notar que a principal estratégia da decolonialidade é o questionamento do poder dominante que abrange a colonialidade do poder, do saber e do ser. Em seguida, surge o reconhecimento e reforço das identidades e do pensamento “outro”, isto é, daqueles que são excluídos da hegemonia europeia, transformando a sociedade em uma sociedade intercultural com novas condições sociais de poder, saber e ser.

Para essa transformação, Walsh (2010) propõe a interculturalidade crítica como principal estratégia decolonial no contexto de ensino e aprendizagem, tendo em vista o seu caráter questionador do *status quo*.

Fleuri (2003), em seu estudo sobre a perspectiva intercultural, nos mostra que ela passou a ganhar força na educação brasileira, a partir da publicação dos PCN's, em 1997, que trouxeram consigo o conceito de pluralidade cultural como um dos temas transversais, e também com a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Todos os movimentos que se baseiam nesses novos paradigmas que se apoiam no respeito ao outro, através da igualdade de direitos, formam uma proposta de “educação para a alteridade”, que em diferentes países se reconhecem pelos nomes: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para igualdade de oportunidades ou simplesmente educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 16). Embora pareça este o melhor caminho, o autor nos alerta: “entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule.” (FLEURI, 2003, p. 17).

Conforme vimos anteriormente, Walsh (2009) nos mostrou três tipos de interculturalidade, a que estamos vivendo hoje é a interculturalidade funcional, que se baseia na lógica do multiculturalismo neoliberal, ou seja, sob a hegemonia dominante. Esse tipo de interculturalidade age no interior das reformas educativas e constitucionais, apenas reconhecendo o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzindo políticas específicas para os indígenas e afro descendentes, que nada garantem a incorporação igualitária de suas ações no contexto dominante.

Nas palavras de Walsh (2009, p.3, tradução minha):

Isto faz parte do que vários autores estão definindo como ‘a nova lógica multicultural do capitalismo global’, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo, tornando-a funcional a esta ordem e, por sua vez, aos ditames do sistema-mundo e à expansão do neoliberalismo (Muyolema, 1998). Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que aponta não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas sim ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com o fim de impulsar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior.

Na visão da autora, a intenção deste tipo de interculturalidade que estamos vivendo atualmente na educação brasileira não é promover a igualdade entre todas as raças, mas sim controlá-las para que se mantenha o padrão de poder político, econômico e social existente. Portanto, questionar “as regras do jogo”, como bem disse Tubino (2005, apud Walsh 2009, p. 3), representa uma ameaça ao sistema-mundo vigente.

Walsh (2009, p. 5, tradução minha) argumenta que a interculturalidade crítica não parte do “problema da diversidade ou diferença em si, mas sim do problema estrutural-colonial-racial”, que posiciona os brancos acima da pirâmide racial, formando assim uma “matriz colonial de poder racializado e hierarquizado”. Deste modo, ela se opera em três dimensões: como um instrumento de agência¹⁰, ou seja, de luta; como um processo de ressignificação; e como um projeto que é construído “a partir de pessoas - e como demanda da subalternidade -, em contraste ao funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas.” (WALSH, 2009, p. 5, tradução minha).

Ainda nas palavras de Walsh (2009, p. 5, tradução minha):

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda o mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético y epistêmico -de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de transformar não só as relações, como também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

10 Autores como Jordão (2011, p. 432) definem agência como “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo”.

Na confluência destas ideias, não se trata, portanto, apenas de reconhecer e respeitar o outro. A interculturalidade crítica trata na verdade de um processo muito mais amplo e abrangente que altera todo o sistema-mundo, tal qual o conhecemos hoje. Por isso a autora defende o seu posicionamento como “projeto político, social, ético e epistêmico” (2009, p.5), devido à sua abrangência que vai desde as relações até as estruturas de poder.

Desta forma, a interculturalidade crítica é, sem dúvida, um dos maiores desafios para os que a defendem, porque vai de encontro à hierarquia do poder e de uma forma homogênea de imaginário que já está massificada desde a época do colonialismo. Por isso é um processo de transformação a longo prazo porque demanda o esforço de muitas lutas que ainda precisam ser travadas, em todas as áreas possíveis.

Mas, além desse desafio, existem outros menores que fazem toda a diferença para se começar a trabalhar a interculturalidade crítica no processo de ensino e aprendizagem. Pois, assim como acontece comigo, percebo em alguns colegas de espanhol, certa dificuldade em relação à mediação do componente cultural. Mas não a cultura formal, relacionada às artes e à literatura, e sim à cultura voltada ao cotidiano, aos valores e costumes de povos da América Latina que possuem o espanhol como língua materna.

Mediante este despreparo, muitas vezes somos levados a incorrer em erros, e, às vezes, para evitá-los decidimos simplesmente não tocar no assunto sobre a cultura do outro, e então focamos nossa prática somente nos conteúdos linguísticos. Afirmo isso por minha própria experiência em sala de aula, pois na hora de falar sobre a cultura de algum país hispanofalante eu me sentia insegura, porque além de prováveis equívocos, eu sabia que não teria todas as respostas às possíveis perguntas dos alunos.

A pesquisadora Kramsch (2017) defende que a essencialização das culturas e o ensino de estereótipos culturais podem ser evitados a partir do desenvolvimento de uma competência intercultural. A qual veremos na seção seguinte, junto à teoria de competência sociocultural, defendida pelo professor e pesquisador Almeida Filho (2009), que também nos traz contribuições a esse respeito.

2.4 Competência intercultural e Competência sociocultural

Um dos maiores motivos que me fazem defender a incorporação do componente cultural no ensino, conforme vimos antes, é o despreparo do professor em lidar com a cultura

do outro. Especialmente o professor de espanhol que leciona a língua de 21 países. Acredito que essa deficiência também possa contribuir para a reprodução de estereótipos pelo professor na sala de aula, pois essa ainda é uma realidade no processo de ensino de línguas. Para Kramersch (2017, p. 135):

Os professores não nativos da língua têm a vantagem de terem aprendido a língua da mesma forma que seus alunos estão aprendendo, apesar de muitos não se sentirem competentes o suficiente para ensinar uma cultura do dia a dia com a qual não estão familiarizados. Temem, dessa forma, cair em estereótipos promovidos pelos livros didáticos ou pelo mercado industrial e preferem permanecer na zona de conforto da gramática e do vocabulário.

A partir dessa premissa, acredito que o primeiro passo é reconhecer que essa “zona de conforto” mencionada pela autora não cabe mais no atual cenário da superdiversidade, pois além de ser fundamental para os aprendizes, em qualquer momento o professor pode se deparar com uma situação em que ele terá que usar sua competência intercultural, seja para mediar conhecimento ao aluno ou para interagir com imigrantes ou intercambistas.

Kramersch (2017) acredita que esse despreparo dos professores tem a ver com a forma como a cultura ainda é tratada nos cursos de Letras, pois a cultura ainda é reservada à disciplina de Literatura que, por sua vez, lida com maior ênfase com as questões dedicadas à literatura e às artes, deixando a cultura relacionada à vida cotidiana, seus valores, costumes e crenças em segundo plano:

O fato de que línguas estrangeiras ainda são ensinadas em ‘departamentos de línguas e literaturas estrangeiras’ e que o currículo de cursos de graduação em línguas estrangeiras ainda enfatiza o estudo da literatura evoca que o estudo de línguas era originalmente subserviente aos interesses dos filólogos e estudiosos da literatura e não de antropólogos ou sociólogos. Com o advento do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanístico de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura, ou seja, cultura como forma de vida (KRAMSCH, 2017, p. 142).

Essa mudança mencionada pela autora traz consigo a ideia de interação, afinal para que então ensinamos a abordagem comunicativa? Justamente para propiciar ao aprendiz a capacidade de interagir com os falantes de espanhol. Essa interação, por sua vez, pressupõe troca de ideias, valores, ou seja: cultura! Mas como interagir com o outro, isto é, com a cultura do outro, sem ter uma “competência intercultural”?

Primeiramente, é preciso que saibamos o seu conceito. Kramersch nos esclarece o que seria a competência intercultural ecoando a teoria de Byram and Zarate (1997 apud Kramersch

2017, p.146) que corresponde a cinco *saviors* ou habilidades que constituem a competência intercultural:

a) *saviors* (conhecimento referente ao eu e do outro, do processo de interação, do conhecimento do indivíduo e de sua sociedade);

b) *savoir apprendre/faire* (capacidade de desvendar e/ou interagir);

c) *savoir comprendre* (capacidade de inferir, interpretar e relacionar);

d) *savoir s'engager* (capacidade de desenvolvimento de uma consciência cultural crítica e de uma educação política);

e) *savoir être* (capacidade de agir no sentido de “relativizar o eu, valorizar o outro”).

Desta forma, para Kramersch (1998, p.23), o falante intercultural é “um indivíduo enfrentando situações de choque cultural, mas que deve compreender as relações entre culturas e saber mediar entre formas distintas de viver e interpretar o mundo”¹¹ (tradução minha). Nessa perspectiva, o que desenvolve a capacidade de um competente usuário de um determinado idioma é a habilidade de adaptar-se no momento da escolha de formas corretas e apropriadas requeridas pelo contexto social. Ainda na visão da referida autora, tal forma de competência refere-se a do falante intercultural que atua na interação com os falantes de espanhol, sobretudo nas regiões fronteiriças que “dividem vários idiomas, manobrando sua trajetória pelas turbulentas águas dos mal-entendidos culturais”¹² (KRAMSCH, 1998, p. 37, tradução complementada pelo *google tradutor*).

Por isso é tão importante propiciar ao aprendiz de LE oportunidades de interação para que ele possa praticar sua competência intercultural. Certamente, em determinadas regiões do país, essa tarefa pode ser bastante desafiadora e não só pela questão da distância com os países vizinhos.

No entanto, desenvolver essa competência intercultural não é suficiente quando nos deparamos com situações de poder.

Em seus estudos sobre relações fronteiriças, os pesquisadores Guidorizzi (2004) e Kersch (2006) percebem a existência de preconceitos linguísticos entre o Brasil e a Bolívia e entre o Uruguai e o Brasil, respectivamente. No primeiro caso, não era objetivo do estudo explicar as possíveis causas dessa relação, mas o preconceito foi identificado. Mas, no caso

11 “an individual facing situations of cultural shock, but who must understand the relations between cultures and mediate between different ways of living and interpreting the world” Kramersch (1998, p. 23).

12 “share several languages, maneuvering their trajectory through the turbulent waters of cultural misunderstandings” Kramersch (1998, p.37).

específico do Uruguai com o Brasil, Kersch (2006) expõe que a discriminação foi originada pela mescla linguística da população luso-brasileira com os uruguaios, no norte do Uruguai.

Nesse sentido, casos como esses são reais e podem gerar conflitos nas relações entre países vizinhos. Contudo, hoje temos uma importante aliada no ensino de línguas: a internet. Ela permite a realização de contatos transnacionais, com falantes do espanhol de todo o mundo. Por meio da internet, é possível, por exemplo, realizar uma videoconferência em sala de aula com qualquer pessoa do mundo, conforme foi feito nesta pesquisa e apresentado no capítulo analítico.

Kramersch (2017) também defende o uso da internet como recurso para a prática de competência intercultural:

O conceito de competência intercultural recebeu um novo significado por meio do uso de comunicação mediada por computadores (CMC), com o objetivo de promover a interação na L2 entre falantes nativos e não nativos da língua e entre falantes não nativos, e de capacitá-los a ter acesso a e manipular ambientes culturais não nacionais (KERN; WARSCHAUER, 2000; THORNE, 2003). O acesso direto a falantes da L2 e a imersão cultural promovida pela CMC realçam a ilusão do imediatismo semiótico e a autenticidade cultural. O uso crescente de CMC para desenvolver competência comunicativa na L2 tem levado a uma reorientação da aprendizagem de línguas, buscando fluência conversacional, habilidade de conversar online, negociação de características superficiais da fala e foco nas experiências em comum no aqui e agora (KRAMSCH, 2017, p. 147).

A autora adverte que esse tipo de atividade não nos conduz a uma “exploração profunda de diferenças culturais” (Kramersch, 2017, p.147), mas nos ajuda a propiciar aos nossos aprendizes experiências mais reais em relação à cultura. Acredito muito nisso porque, a meu ver, o maior ganho da interação com falantes de espanhol que conhecem de perto a cultura nativa é, na verdade, a própria cultura. Uma conversa, por exemplo, de uma hora com um falante de espanhol pode render um ganho cultural extraordinário. Afirmo isso por meio das experiências que tive com esses contatos no decorrer de minha carreira, tanto em sala de aula quanto fora dela¹³.

É claro que se o professor não tiver, por algum motivo, as condições tecnológicas necessárias para oferecer aos seus aprendizes tais oportunidades de contatos transnacionais, ele terá um esforço maior para mediar esse conhecimento intercultural. Inclusive buscando outros recursos que possam melhor ilustrar as situações da vida cotidiana de seus falantes-

13 As experiências que me refiro em sala de aula serão apresentadas no capítulo analítico e as experiências externas se referem a momentos aleatórios, de viagens internacionais (Colômbia e Paranamá), colegas intercambistas, além de amigos e familiares que vivem fora e com os quais mantenho constante contato.

alvo. Mas o que certamente não pode mais acontecer é a prática de um ensino estritamente formal, baseado apenas em uma abordagem estruturalista, como forma de refúgio ou zona de conforto, conforme mencionado por Kramersch (2017).

Autores como Almeida Filho e Franco (2009) também defendem o desenvolvimento de uma competência voltada ao componente cultural: a competência sociocultural.

De acordo com os autores mencionados, até bem pouco tempo, na década de 1970, o método de gramática e tradução dominava o ensino de línguas. Mas, felizmente, com o passar do tempo, a abordagem gramatical foi sendo rejeitada pelos pesquisadores em função de seus resultados incipientes. Passou-se a verificar que a aprendizagem de uma língua não estava somente em sua forma, mas também em seu sentido. Diante das novas pesquisas, surge então um novo paradigma: o da abordagem comunicativa, trazendo consigo o construto da Competência Comunicativa e suas subcompetências (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009).

Na concepção dos referidos autores, a Competência Comunicativa refere-se ao conjunto de habilidades que o aluno desenvolve ao longo do processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua e está marcada por uma trajetória de transformações. Essas transformações são discutidas a partir dos trabalhos do pesquisador antropólogo Dell Hymes (1971), no momento em que ele questiona a dicotômica teoria de Noam Chomsky (1973) sobre competência e desempenho e seu falante ideal. Hymes desfaz tal dicotomia mostrando que não estão dissociadas e questiona o fato de Chomsky não considerar fatores socioculturais e particulares de cada indivíduo, demonstrando a impossibilidade de haver um falante ideal.

Surge, então, o construto da Competência Comunicativa, dividida por Hymes (1971) entre Competência Linguística e Competência Sociocultural. Anos mais tarde, outros autores apresentam alterações em sua teoria, revelando a existência de outros tipos de (sub)competências. Não pretendo aqui discorrer sobre todas elas, porque apenas uma interessa a esta seção: a Competência Sociocultural.

Almeida Filho (2002, p. 210) afirma que “A ilustração ou a curiosidade cultural *acrescenta a* e não principalmente compõe a competência linguístico-comunicativa desejada” (grifo do autor). Um dos exemplos que o autor usa para esclarecer sua afirmação é quando saudamos alguém em uma ocasião de despedida com a famosa frase “aparece lá em casa”, sem uma competência sociocultural um estrangeiro dificilmente entenderá que isso pode não ser um convite e sim apenas uma manifestação de prazer em rever a pessoa.

Concordo com o autor, pois obviamente o desenvolvimento da competência sociocultural vai muito além da curiosidade cultural, pois trata-se de um processo mais holístico que vai desde a compreensão do sentido de um hino nacional, por exemplo, cuja letra pode estar diretamente relacionada à história de uma nação, até a maneira de vestir, de cumprimentar e interagir com as pessoas. As pesquisadoras Vigata e Barbosa (2009, p. 224) também defendem o mesmo ao afirmarem:

Como salienta Byram (1997), a comunicação bem-sucedida não é apenas aquela na qual ocorre um intercâmbio eficiente de informações, uma vez que, às vezes, uma mensagem claramente transmitida pode ser pragmaticamente inapropriada e provocar mal-entendidos e rupturas na comunicação. Portanto, a aquisição de uma nova língua requer a aquisição das práticas culturais e crenças a ela vinculadas, ainda que o aprendente não pretenda imitá-las. Este fator, essencial à manutenção das relações, não só depende dos conhecimentos do aprendente; também depende, em grande medida, das atitudes geradas.

É preciso que o aprendiz esteja imerso neste contexto cultural para que compreenda a língua-alvo como um todo, sabendo não só comunicar-se nela, mas interagir também. Sem a competência sociocultural, o máximo que aprendiz conseguirá é comunicar-se superficialmente, uma vez que é preciso saber como agir, como falar, como se comportar na cultura do outro para que haja uma interação intercultural.

Nas palavras de Almeida Filho (2002, p. 211):

Se o processo no qual estamos imersos e que co-construímos para aprender uma nova língua for marcado por uma preocupação fundante com a forma/ a gramática dessa língua, esses aspectos culturais não se revestirão de urgência comunicativa e no máximo aparecerão para ilustrar curiosidades culturais. A curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço do exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe dos valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas de integração.

Neste sentido, é preciso que haja oportunidades e ações que possam desenvolver a competência sociocultural do aprendiz, de acordo com cada nível/faixa de aprendizado.

Almeida Filho (2002) adverte que o processo de integração pode não ser desejado por todos os aprendizes, uma vez que pressupõe um apagamento de marcas culturais das quais ele pode não querer se separar. Contudo, é importante que haja oportunidades para que ele vivencie tal experiência, pois somente assim ele poderá (re)construir uma identidade cultural da língua, ressignificando (pré)conceitos e desenvolvendo sua competência sociocultural. Para

entender melhor como ocorre esse processo, no próximo item são apresentadas discussões sobre o processo de construção identitária.

Portanto, noto que existe certa importância do desenvolvimento de uma competência cultural por diferentes fatores multiculturais de interação entre as culturas. Contudo, não posso concordar com os autores que o desenvolvimento dessa competência pode garantir a não essencialização das culturas e a reprodução de preconceitos, porque esses processos estão envolvidos diretamente com as questões de identidade e relações de poder, conforme veremos a seguir.

2.5 Identidade de Diferença

Após pensarmos sobre toda a importância do aspecto linguístico, cultural e intercultural, passamos a outra abordagem de igual relevância: a construção de identidades, cujo processo também se relaciona diretamente a tudo o que foi abordado até aqui. Começando pela questão da linguagem, que, conforme afirma a pesquisadora Mastrella (2007, p. 105):

(...) é na língua e por meio da língua, nos discursos, que os indivíduos assumem posições de sujeito. Ao contrário de uma concepção humanista de língua, que a entende enquanto uma expressão da subjetividade do falante, adoto uma posição que concebe a língua não como um instrumento passivo de comunicação, mas que entende que é nela que podemos pensar, falar, sentir, dar significado ao mundo que nos cerca e também prover possibilidade de mudança e transformação. Isso significa que a subjetividade não é anterior à língua, apenas esperando para ganhar expressão; antes, é na língua que a identidade e a subjetividade do falante são construídas, performadas.

Nesta perspectiva, é bastante latente a importância da língua, não somente como meio de comunicação, interação e prática social mas também como espaço de criação, reforço e transformação de identidades, pois é por meio dela que o conhecimento, as ideias, os anseios, os pensamentos, as reações, ou seja, tudo o que pensamos, sentimos, imaginamos ou refletimos é exteriorizado do nosso interior para o mundo. Por isso, ela é também performativa, isto é, ela realiza ações. De acordo com Silva (2000, p. 93), o simples ato de dizer “eu vos declaro marido e mulher”, por exemplo, já realiza uma ação de vínculo matrimonial na vida de um casal dentro da cerimônia do casamento. Assim, a construção da identidade ocorre primeiramente por meio da língua, mas para uma melhor compreensão

sobre como ocorre tal construção, é necessário, primeiramente, discutir a definição de identidade, sob a perspectiva de diferentes autores.

Bonny Norton (2000, p.5) afirma que identidade é “[...] como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa vê as possibilidades para o futuro.” Essa definição da autora é particularmente especial para mim, porque vai ao encontro do que penso sobre identidade, isto é, a própria visão da pessoa sobre si mesma, em relação ao outro e ao mundo, envolvendo inclusive o aspecto cultural, pois ainda na visão de Norton (2000), a identidade cultural envolve um conjunto de características sociais e de personalidade que resultam da interação entre as características pessoais e os outros agentes do sistema complexo social, tais como relações de parentesco, valores éticos, profissionais dentre outros.

Conforme já mencionado, Hall (2006) destaca que antes da pós-modernidade a identidade era considerada estável, fixa, definida e conseqüentemente não problemática, mas com as mudanças estruturais ela passa por uma crise, uma espécie de fragmentação, em decorrência de implicações que abrangem tanto o nível global, que antes eram consideradas suficientes para nomear identidades nacionais, e também no nível local, que se refere ao tipo de relações sociais, capazes de construir identidades, as quais são chamadas pelo autor de identidade individual.

Outro fenômeno capaz de construir identidades é o que Anderson (2008) chama de “comunidades imaginadas” ao refletir sobre o imaginário que desenvolvemos em relação à nossa própria nação ou à nação de outro país. Nesse sentido, tendemos a imaginar de forma homogênea como são as nações: “Na verdade, qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada. As comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas” (p.33).

Hall (2006) também nos mostra que o processo de descentração do sujeito ocorre por meio do que ele chama de “cinco grandes avanços”, relacionados respectivamente às seguintes teorias: o marxismo, a descoberta do inconsciente por Freud, o estruturalismo de Ferdinand Saussure, o poder disciplinar, por Foucault (2018) e, por último, o impacto do feminismo, tanto como crítica social, quanto como movimento.

A influência de tais teorias nos trouxe hoje uma grande transformação no conceito de identidade. Vê-se hoje, com bastante frequência, a relação de poder que opera nos discursos

de cada movimento e o performa, tornando-o cada vez mais legítimo. As revoluções de gênero, de raça, de classe e até mesmo etária (jovens reivindicando emancipação de ideias e/ou direitos de escolhas, como a campanha “meu corpo, minhas regras”), todas essas revoluções operam em identidades diferentes, portanto, fragmentadas. Todo esse processo de transformação, ou crise, como argumenta Hall (2006), está relacionado a uma série de fatores que compõem a conceitualização de identidade.

Para Mastrella (2007), a identidade pode ser definida por aquilo que se é; a exemplo de quando dizemos que somos brasileiros. Contudo, a identidade só se define a partir de algo que se difere do que somos. Por exemplo, só precisamos dizer que somos brasileiros porque existem inúmeras pessoas que não o são. A autora também afirma que as identidades são criadas/ produzidas socialmente.

Silva (2000, p.78) também concorda que a identidade pode ser entendida como reflexo do contraste com o diferente, contudo, ele argumenta que por ser na língua que a identidade e a diferença se constituem, são marcadas também pela indeterminação e pela instabilidade, o que as impossibilitam de serem fixas e definitivas em si mesmas, e assim, conforme afirma o autor, “a coisa ou o conceito não estão presentes no signo”.

Para Woodward (2000), as identidades são concebidas através de representações simbólicas, vinculadas a condições sociais e materiais e marcadas relativamente a outras identidades:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferenciação são 'vivas' nas relações sociais” (WOODWARD, 2000, p. 14).

Desta forma, pode-se dizer que a definição de identidade está diretamente relacionada à diferença, mas que ambas, não são “simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). Exemplo disso são os diferentes papéis que assumimos diariamente em nossas relações sociais, tais como: mãe, professora, esposa, filha, aluna etc. E que muitas vezes entram em conflito quando são reivindicadas ou impostas sob determinadas situações, como por exemplo, as que os pais assumem o papel de filhos e vice-versa, no contexto das relações familiares.

Contudo, cabe destacar que a verdadeira disputa acerca da identidade e da diferença se refere a lutas mais abrangentes “em torno de bens sociais – recursos materiais e simbólicos”, conforme afirma Mastrella-de-Andrade (2007, p. 101), cuja definição de identidade e diferença não se traduz como prática inocente, objetiva ou imparcial e sim como um processo de disputas, embates, choques e conflitos de interesse e, portanto, de poder.

Em seu estudo sobre a dominação masculina, Bordieu (2012) fala sobre o poder simbólico: “A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos”, esse seria um exemplo de dominação simbólica, cuja diferença entre os corpos do homem e da mulher, remete a uma simbologia de força versus fragilidade. Outro exemplo, mencionado pelo autor, em seu livro *O poder simbólico*, é o da divisão do trabalho, discutido anteriormente, e que também é uma forma de dominação simbólica (BORDIEU, 1998).

O filósofo Homi Bhabha (1994) defende que a possibilidade de agência e resistência ancora-se justamente na multiplicidade da diferença, isto é, nas oportunidades de se construir diferentes formas de saber agir em situações de hibridismo. Tanto os espaços quanto os sujeitos, sendo híbridos e decorrentes do deslocamento de sentidos, conseguem resistir aos discursos totalizadores e ainda criar possibilidades de articulação de novos sentidos.

De acordo com Bourdieu (1994), o simples detalhe de haver diferença, enquanto aspecto definidor da identidade e da própria diferença, já é motivo suficiente para relacionar-se com a questão da lógica do poder, já que é ele que a permite e a impõe concomitantemente.

Mastrella (2007, p. 101) defende que vemos a manifestação dessa relação de poder a partir de sinais mais visíveis que se expõem como algumas formas de operação do poder, sobretudo ao incluir ou excluir afirmações daquilo que se é ou não se é: nós “somos”, eles “não são”, ou mesmo quando nos classificamos como superiores: “eles são inferiores a nós”, ou quando estabelecemos fronteiras: “nós ficamos aqui” e “eles ficam lá”), ao normalizar situações: “é assim que deve ser feito”, “não é assim que se deve fazer”), dentre tantas outras atividades, onde se manifestam as relações de poder (MASTRELLA, 2007, p. 101). Portanto, para a autora as identidades são políticas, históricas e simbólicas e, em termos de formação elas são iguais, pois são produzidas por meio dos aspectos sociais, mas em termos de operações elas são heterogêneas, pois cada uma vai se posicionar diferentemente.

Para Bourdieu (2003), a relação de poder se manifesta através dos chamados capitais (social, econômico, simbólico e cultural), os quais se relacionam com as seguintes definições: o capital econômico refere-se aos recursos materiais de um indivíduo ou grupo; o capital

social é relativo aos recursos baseados em interações de contatos e participação em grupos de pessoas e instituições que a pessoa se relaciona e vice-versa; o capital cultural ou informacional representa o conjunto de referentes simbólicos que cada indivíduo tem, que corresponde aos conhecimentos e o saber-fazer de que cada um possui nos diversos contextos. Este último, por sua vez, está interligado ao capital social e ao capital econômico, embora não esteja subordinado a eles. O capital simbólico é representação do prestígio, da forma como os diferentes tipos de capital são legitimados neste processo.

Diante disso, pode-se ver que o processo de construção identitária ocorre a partir de certos elementos de natureza social, através da interação com o outro e com o mundo, sobretudo naquilo que se opera como diferente ou contraditório, aquilo que se é ou se acredita ser e que está sujeito às relações de poder que operam nesse processo interativo: “a cada nova interação, a depender das relações e também a construir a própria relação de interação, tem-se a possibilidade ou a impossibilidade de novas configurações identitárias” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 2).

Assim, a identidade é palavra-chave neste estudo, já que nos permite compreender de que forma a relação do aprendiz com a língua espanhola é construída e quais fatores podem influenciar nesse processo, conforme se discutirá nos próximos dois subitens.

2.5.1 A construção identitária no contexto das relações de poder

Como já discutido, é pelo contraste com o diferente ou pelo oposto que as identidades se constroem, se renovam e se reafirmam. Um exemplo bastante prático disso é quando repudiamos algo que não nos parece certo ou aceitável, algo que vai contra os nossos valores, crenças, ideologias, ou tudo aquilo que nos faz ser quem somos. Daí a dificuldade em tolerar ou respeitar o diferente ou o oposto daquilo que somos, gerando comportamentos muitas vezes racistas, preconceituosos ou resistentes. Discute-se, então, aspectos que estão imbricados na construção da identidade cultural, tais como acesso, poder, disparidades, desejo, raça, diferença, preconceito e resistência.

Na perspectiva de Pennycook (2001), os eventos que acontecem no decorrer da vida social não são naturais, isto é, não são gerados por sua natureza e essência, pois são construídos por meio de relações desiguais, sujeitas a algum tipo de hierarquia, cujos

interesses são quase sempre diversos e conflituosos. Exemplo disso é a própria classificação das raças.

Kubota (2010, p. 9, tradução minha), em seus estudos sobre multiculturalismo crítico, discute o conceito de raça por meio da observação de que “em nosso mundo contemporâneo, a raça foi substituída pela noção de diferença cultural”. A autora se refere a esse processo como racialização, pois a ideia de raça parece possuir a mesma função semântica que a diferença cultural, tornando esta última, a expressão preferida para “diferenciar, excluir ou privilegiar” determinados grupos de pessoas.

Historicamente, tais influências obedecem a uma cronologia de acontecimentos racistas que vem se arrastando desde a era colonial, como é o caso do preconceito racial contra negros:

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p. 42).

É, de fato, neste contexto histórico-social que nos identificamos e somos afetados por ele, já que construímos nossas identidades a partir do meio em que vivemos, suscetíveis aos diferentes tipos de comportamentos, valores, ideologias e, conseqüentemente, prejulgamentos. Hall (2006) concorda com Kubota (2010) quando discute a questão de raça, sobretudo no contexto da nacionalidade, em que afirma:

Naturalmente o caráter não científico do termo ‘raça’ não afeta o modo ‘como a lógica racial e os quadros de referência raciais são articulados e acionados, assim como não anula suas conseqüências (Donald e Rattani, 1992, p. 1). Nos últimos anos, as noções biológicas sobre raça, entendida como constituída de espécies distintas (noções que subjaziam a formas extremas da ideologia e do discurso nacionalista em períodos anteriores: o eugenismo vitoriano, as teorias européias sobre raça, o fascismo) têm sido substituídas por definições culturais, as quais possibilitam que a raça desempenhe um papel importante nos discursos sobre nação e identidade (HALL, 2006, p. 63).

Exatamente por essa transformação conceitual do termo “raça”, da qual nos explica o autor, é que o processo de racialização tem se tornado tendência, uma vez que coloca o termo raça na mesma posição que o de cultura. No contexto da nacionalidade, tal deslize semântico

ocorre justamente pela aproximação entre raça, nação e cultura, cuja relação é intrínseca (ANDERSON, 2008).

Nesse sentido, conforme argumenta Hall (1997), a atitude de estereotipar alguém está dentro de um processo de manutenção da ordem social e simbólica do ser humano, construindo uma relação entre o “normal” e o “desviante”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o que “pertence” e o que “não pertence”, o “nós” e o “eles”. O ato de estereotipagem provoca sensações de redução, essencialização, naturalização e conserto das tais diferenças, marginalizando tudo o que não se enquadra em seus padrões, isto é, tudo aquilo que lhe parece diferente.

Para alguns autores como Roso et al. (2002, p.78): “no momento em que se atribuem estereótipos às pessoas, duas alternativas possíveis, que interagem, apresentam-se: conformar-se ou não se conformar à maioria.” Esta segunda opção é a que tentaremos defender, já que muitos desses estereótipos podem ser prejudiciais à construção de identidade cultural do estudante.

Ao buscar uma definição de conformidade, Roso et al. (2002) citam Levine e Pavelchak (apud 1991, p. 43): “existe conformidade quando um indivíduo modifica seu comportamento ou atitude a fim de harmonizá-los com o comportamento ou atitude de um grupo”. O que explicaria por exemplo, por que muitos adolescentes, em fase de maturação humana, são facilmente influenciados por grupos pelos quais necessitam de aceitação.

Contudo, os autores defendem que não se trata de um processo linear, estável ou imutável, uma vez que o problema reside na falta de caminhos para tentar rebater tal conformidade. Algo que me faz questionar, o acesso à pesquisa, ao conhecimento e ao contato transnacional poderia ser um desses caminhos?

Na tentativa de nos aproximar de tal resposta, no próximo item, são apresentadas discussões sobre possíveis influências que se tem no processo de construção de identidade cultural, em ambientes virtuais.

2.5.2 A construção da identidade cultural na era atual da tecnologia e contatos transnacionais

Ao defender a incorporação do componente cultural no contexto de ensino e um maior preparo do professor espanhol para lidar com as variadas culturas dos falantes de espanhol,

percebi a importância de discutir uma possível assertiva: A tecnologia, bem como o contato transnacional, podem contribuir para essa tarefa?

Acredito que embora ainda tenhamos forte influência do meio físico em nosso processo de construção de identidade cultural, com o advento de novas formas de interação, também temos hoje a oportunidade de conhecer o outro a partir de ambientes virtuais como sites, blogs, redes sociais etc. No contexto das redes sociais virtuais (doravante RSVs), a construção de identidades ocorre de maneira diferente, já que o ambiente, os recursos e a linguagem não são os mesmos do contexto face a face, nem mesmos seus participantes: “(...) essas redes abriram possibilidades para o contato entre pessoas com diferenças étnicas, geográficas e culturais aprenderem por meio da interação, do conhecimento que circula nas redes egocêntricas” (GALLARDO, 2016, p. 110), afinal tais situações não ocorrem em ambientes *offline* de maneira corriqueira, como acontecem em RSVs. Raramente temos a oportunidade de conversarmos, face a face, com pessoas de outras nacionalidades.

De acordo com a pesquisadora Gallardo (2016), a maior diferença, neste sentido, com relação ao *offline*, é que nos ambientes *online* há uma abrangência maior na circulação de outras visões, de outras práticas sociais, conseqüentemente, de outras subjetividades expressas, inclusive, em outros sistemas linguísticos-semióticos, o que, na visão de Gallardo (2016, p. 113), “é uma funcionalidade das RSVs”, já que propiciam aos seus usuários, uma compreensão da “diversidade sociocultural e mundial”.

Para Dias (2015, p. 307), a nova identidade para os textos da era contemporânea está voltada para a multimodalidade, já que implica na utilização de “vários modos de representação para expressar sentidos em textos de variados gêneros na modalidade oral e na escrita por meio das ‘affordances’ (potencialidades) das tecnologias digitais”. Neste sentido, pode-se dizer que os recursos semióticos são desenvolvidos “socialmente e culturalmente”.

A autora afirma que o estudante também assume uma nova identidade relacionada à era digital no momento em que faz uso das redes sociais e interage nelas por meio da linguagem multimodal (com uso de *emoticons*, *stickers*, *gifs*, *memes*, por exemplo).

A linguagem verbal, associada a imagens, sons, gestos, cores, bem como um conjunto de signos com propósito comunicacional, demandam novas formas de representação e de negociação de sentidos, que exigem do estudante cada vez mais, a capacidade de reflexão crítica, sobretudo em função de sua mais nova identidade de agente produtor, já que nas redes sociais virtuais ele também se manifesta como produtor do conhecimento, conforme destacam

Dias e Couto (2011, p. 637): “É desse modo que as redes sociais aqui em questão se organizam para constituir um sujeito do conhecimento e que, ao mesmo tempo, é produtor de conhecimento”.

Desta forma, a construção ou ressignificação da identidade cultural no contexto das redes sociais virtuais ocorre em meio a um conjunto de fatores que se diferem do ambiente social face a face, uma vez que oferecem uma linguagem multimodal e oferta de possibilidades e restrições que medeiam a negociação entre as identidades, além é claro, de maior circulação de outras visões de mundo, de outras práticas sociais e, conseqüentemente, de outras subjetividades.

Portanto, acredito sim que possa haver uma aproximação cultural não só do professor, mas também do aluno, através de contatos transnacionais, que podem ocorrer a partir de diferentes locais, sobretudo das redes sociais.

Após todas essas discussões, é possível compreender, até aqui, uma série de elementos que envolvem a forma como somos levados a desenvolver nossos pensamentos a respeito de outra cultura. Mas, falta-nos ainda conhecer de que modo eles são formados em nossa psiquê, ou seja, como são organizados em nossa mente, até chegar à formação de nosso imaginário. Para entendermos todo esse processo, passaremos no item seguinte para a abordagem das representações sociais, no contexto da Psicologia Social.

2.6 Representações sociais

Historicamente, as representações sociais surgiram primeiro como “representações coletivas”, teoria proposta em 1895 por Émile Durkheim (apud Moscovici, 2015), a qual “distinguiu a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual” (CRUSOÉ, 2004, p. 106), pois para ele, os fenômenos sociais se diferenciavam das leis que esclarecem os fenômenos individuais. Esse pensamento fez com que Durkheim defendesse uma separação radical entre ambos os pensamentos, por meio de uma distinção que posicionava as representações individuais no domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas no âmbito da sociologia.

Crusoé (2004, p. 106), em seu estudo sobre a teoria das representações sociais, afirma que as representações coletivas “por serem fruto dos acontecimentos sociais, se constituem em fato social e, como tal é resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência

individual. Por essa razão, não podemos, segundo Durkheim, tratar as representações coletivas numa perspectiva individual.” Contudo, conforme afirma Duveen (2015, p. 13) essa abordagem inicial de Durkheim trouxe ao psicólogo romeno Moscovici a oportunidade de estabelecer uma “ciência mista, centrada no conceito de representação”, no momento em que ele buscou na sociologia um “contraponto para a perspectiva individualista da psicologia social, tão presente na psicologia social da América do Norte” (CRUZOÉ, 2004, p.15).

Nesta perspectiva de ciência mista, é que a teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo pesquisador Serge Moscovici (2015), há mais de sessenta anos, com a publicação de sua obra *A representação social da psicanálise*, na tentativa de desvendar os fenômenos que ocorrem na interação humana, através de uma perspectiva coletiva, mas sem ignorar a individualidade.

O autor defende que como seres sociais estamos em processo contínuo de interação, o qual, por sua vez, se traduz em uma dinâmica constitutiva por ação-interpretação-reação, destacando-se como referência aos modelos e representações da realidade que nos rodeia (MOSCOVICI, 2015).

A partir do processo de interação, vamos construindo as nossas percepções com base nas nossas experiências sociais: “Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura” (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

É possível ver nessa afirmação do autor uma nítida relação entre língua, sistema, cultura e representações, o que nos remete a pensar em todos os conceitos que foram discutidos até agora e que nos fazem entender que as representações são o produto final de todo essa dinâmica processual: “As representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (DUVEEN, 2015, p. 21).

Ainda nas palavras de Duveen (2015, p. 8):

(...) as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

É interessante refletir sobre a questão do senso comum em relação ao conhecimento formal ou científico. Cruzoé (2004, p. 105), em seu estudo aborda, essa questão com bons olhos ao afirmar que essa perspectiva teórica “abre importantes possibilidades de estudos da realidade educacional na medida em que aponta para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e rompe com a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento.” Esse olhar me leva a pensar sobre a força das influências comunicativas, conforme identifica Duveen em Moscovici no momento em que este define uma representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

Diante desse exposto, é possível notar que o poder das influências comunicativas está na possibilidade de se converterem em instrumentos de classificação para as pessoas, com o objetivo de lhes permitir o controle das mais diferentes situações em que possam estar inseridas. Então, seria por essa razão que criamos as representações?

Lima e Sales (2007, p. 109), em seu estudo sobre as representações do inglês em escolas públicas, também esclarecem por que criamos as representações ao afirmarem que:

O conjunto social, segundo Moscovici (1981), opera, portanto, através do senso comum. É este senso que nos oferece acesso direto às representações sociais, uma vez que ele está inscrito no pensamento cotidiano, sendo construído coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social. Portanto, as representações sociais devem ser entendidas como resultante da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. Moscovici sugere que a razão para criarmos essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar.

Sobre essa questão da familiarização, Moscovici (2015, p. 58) nos esclarece que sempre que entramos em contato com algo que não nos é familiar ou que nos remete a esse sentimento, nós simplesmente “superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado”. Nesse sentido, estamos sempre em um processo de “esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade” (MOSCOVICI, 2015, p. 58).

O autor também nos explica que as representações estão no plano das ideias, por isso elas estão situadas no âmbito da Psicologia Social, que segundo ele, busca desvendar como esse plano é construído e compartilhado pelas pessoas:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 1990, p. 164).

Neste sentido, é possível compreender que para a psicologia social, a produção do conhecimento ocorre por meio da interação humana e dos interesses que emergem dessa interação: “Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (DUVEEN, 2015, p. 9).

Ferreira (2018, p.4), em seu estudo sobre *Problematizando os sentidos de língua construídos por discentes em uma sala de aula de língua inglesa*, usa como instrumento de análise a representação ideológica: “a configuração do contexto e a descrição das situações são inevitavelmente interpretadas a partir de uma postura teórico ideológica” (FERREIRA, 2018, p. 15). O que reforça o entendimento de que as representações são situadas no plano das ideias, tanto no contexto coletivo quanto no individual.

As representações também podem ser geradas por meio de conflitos e relações de poder: “Mais frequentemente, as representações sociais emergem de pontos duradouros de conflitos, dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretam foram também lutas para novas formas de representações” (DUVEEN, 2015, p. 16). Parte que interessa especialmente a este estudo, pela necessidade de se compreender como e por que eles ocorrem, e como bem explica Duveen (2015, p. 16): “O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade”, a diferença é, portanto, o ponto chave dos conflitos e suas representações, pois conforme vimos anteriormente, é a partir dela que as identidades são formadas.

Silva (2000, p.79) também concorda com essa visão ao afirmar que:

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a

relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’.

Neste sentido, fica bastante evidente a relação da cultura com a identidade e a diferença no contexto das representações, pois são elementos que constituem e determinam o modo como são processadas as interações comunicativas no interior de uma sociedade que interage na e pela linguagem, a partir da relação entre representações e identidades, conforme veremos no item a seguir.

2.7 Representação e identidade

A representação também está presente no processo de construção de identidades, uma vez que está diretamente relacionada à formação do imaginário social dos indivíduos, possibilitando-lhes o reconhecimento de si mesmos e do outro (ARNOUX, 2011).

Em seu estudo *Representações sociolinguísticas e construção de identidades coletivas no Mercosul*, a pesquisadora Arnoux (2011) nos mostra essa relação entre representação e identidade, ao investigar o papel das línguas nas integrações regionais, a partir das representações sobre a língua portuguesa:

No mundo de hoje, o processo de globalização e as integrações regionais associadas desestabilizaram o espaço das línguas nacionais em um duplo movimento, a introdução das línguas dos outros e a expansão das próprias línguas. Isso afetou as representações das diferentes línguas, embora as mudanças sejam lentas, pois geralmente são aquelas que afetam a subjetividade (ARNOUX, 2011, p. 17, tradução minha).

Diante dessas mudanças estruturais que inclusive se relacionam com o conceito da superdiversidade, a autora destaca a importância de se investir em uma integração identitária que possibilite maior participação pública, cultural e social entre os países associados, buscando contribuir para a formação de um imaginário coletivo:

A aprendizagem de outra língua é progressivamente introduzida nos jogos que modelam a subjetividade em tensão e de acordo com a própria língua e cultura. Essa dinâmica multiplicada no espaço sul-americano possibilita pensar a criação de um

imaginário coletivo que sustente o exercício de uma nova cidadania (ARNOUX, 2011, p. 20, tradução minha).

Em seu referido estudo, a autora analisa o caso da implementação da língua portuguesa na Argentina, nas escolas de ensino médio, em caráter optativo; além da oferta de outros programas que viabilizam ações sistemáticas de intercâmbio e de políticas de ensino dos dois idiomas (português e espanhol): “Tanto a lei argentina quanto a lei brasileira respondem às atuais necessidades de integração regional que se acentuam” (p.21), a partir do desenvolvimento de “intercâmbios e empreendimentos comuns e que exigem não apenas a formação de futuros funcionários bilíngues, mas também o entendimento da outra língua” (p. 21).

Concordo com a proposta da autora na medida em que as representações podem ajudar a construir uma identidade coletiva entre os países da América Latina, dando-lhes a oportunidade de se enxergarem como parte de um mesmo todo, reduzindo assim as distâncias e preconceitos entre as culturas latino-americanas.

Por meio deste estudo da referida autora, percebo o quanto a representação é importante no processo de formação identitária, pois afeta diretamente o modo como pensamos o outro, sua língua e sua cultura.

Para Silva (1999, p. 91), a representação cumpre um papel decisivo na formação da identidade, na medida em que “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder”. Acredito que por isso se relaciona também ao aspecto da diferença, uma vez que é por meio dela que surgem as relações de poder. Por isso acredito que o processo de construção de uma identidade coletiva poderia contribuir para redução dessas diferenças culturais e, conseqüentemente, promovendo maior igualdade entre as culturas.

Desta forma, mediante tudo o que foi exposto até aqui, percebo que a relação que os aprendizes desenvolvem com a língua espanhola está diretamente relacionada a todo esse conjunto de fatores que culminam nas representações que eles têm sobre a língua. O próximo passo, agora, é discutir se essas representações podem ser ressignificadas a partir das estratégias do letramento crítico, último conteúdo deste capítulo, que será tratado no item seguinte.

2.8 O letramento crítico como forma de intervenção

Quando eu estava refletindo sobre as representações daqueles alunos da minha primeira aula de espanhol, conforme relatei na introdução deste estudo, eu pensei: “Como é possível ressignificar esses pontos de vista?”. Parte dessa resposta eu tive naquele momento porque só consegui ministrar aulas de espanhol naquela turma através da música (componente cultural). Mas ficou claro que não consegui convencê-los a mudar de opinião sobre o espanhol e seus falantes da América Latina. Esse processo exigiria um trabalho não só de conscientização mas, sobretudo, de criticidade em relação ao modo de pensarmos o diferente, sem ao menos conhecermos de forma mais aproximada (e, portanto, real), a história e a cultura dos falantes hispano-americanos.

O que pretendo discutir neste momento é se o letramento crítico pode representar um possível caminho de intervenção para promover uma ressignificação nas representações estereotipadas dos aprendizes porque acredito que ele apresenta características que podem se adequar a esse propósito e que serão abordadas nesta seção. Desta forma, o que pretendo discutir aqui é: o que é letramento crítico? Ele pode ser um instrumento de intervenção no modo como os alunos veem o espanhol e seus falantes?

Brahim (2007), em seu estudo sobre pedagogia, leitura e letramento crítico, considera importante começar a entendê-lo, primeiramente, por seu próprio termo “letramento”, que antes era visto como uma atividade de mera decodificação no processo de alfabetização, mas que recentemente passou a ter uma conotação bem mais abrangente, associada a iniciativas de “transformação da consciência, e em particular à consciência política e social, de um modo que os termos ‘leitura’ e ‘escrita’ não estão” (BRAHIM, 2007, p.14).

Nas palavras de Lankshear (1997, p. 6 apud Brahim 2007, p. 15):

Letramento é a habilidade de ler e usar informação escrita e escrever adequadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver conhecimento e compreensão, para alcançar crescimento pessoal e funcionar efetivamente em nossa sociedade. O letramento também inclui o reconhecimento de números e sinais matemáticos básicos e símbolos no texto. O letramento envolve a integração da fala, compreensão auditiva, e pensamento crítico com leitura e escrita.

Compreender o letramento como habilidade de leitura e escrita em diferentes gêneros e situações, e não como um simples procedimento de ensino mecanizado, é o primeiro passo para chegarmos ao entendimento de letramento crítico.

Contudo, acredito que o segundo passo é entender que o letramento crítico não se desenvolve no plano da naturalização, isto é, do natural, do neutro. Street (2007, p. 465), por exemplo, defende um modelo de letramento diferente. Em seu estudo, *Perspectivas Interculturais sobre o Letramento*, ele revela que deseja “situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica”. O autor explica sua visão com a seguinte afirmação:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (...) O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Concordo com essa visão do autor, pois conforme defende Pêcheux (1997), não há discurso sem sujeitos assim como não há sujeitos sem ideologias.

Em outro estudo sobre eventos e práticas de letramento, Street (2012, p. 83) defende o letramento como “um campo para investigar os processos de hegemonia, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais”.

O autor usa como exemplo dessas identidades o tipo de letramento que é ofertado por cursos profissionais, relacionados a “status superior”, associados por ocupações e identidades desejados por muitas mulheres: “os tipos de imagens exibidas no cinema e nas revistas, representações da mulher ‘profissional’, a secretária, a mulher que é ‘alguém’” (STREET; BAGNO, 2007, p. 467).

Ao escrever o prefácio do livro *Letramentos Sociais*, Buzen (2014, p. 9) esclarece muito bem essa visão de Street:

(...) as discussões propostas por Street (1984: 38-39) mostraram que os sujeitos estão imersos em um “armazém de conceitos, convenções e práticas”, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street defende um “modelo ideológico”, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.

Concordo com essa perspectiva de letramento do autor e, certamente, é uma visão que em particular interessa muito a este estudo porque se relaciona diretamente com os construtos expostos até aqui sobre cultura, identidade e relações de poder, que formam boa parte do pressuposto teórico desta pesquisa. Esse seria inclusive, a meu ver, um conceito de letramento crítico, já que analisa questões relacionadas às identidades e relações de poder.

Os pesquisadores Barton e Hamilton (2006) e Kleiman (2007) também chegam à mesma conclusão que Street, ao analisarem em seus estudos, as práticas de letramento cotidiano e escolar, que manifestam desigualdades sociais e discursos dominantes, práticas inclusive legitimadas pelas escolas.

Para Menezes de Souza (2011, p.11), o letramento crítico na atualidade ocorre através de uma perspectiva de leitura como construção social, na qual a função do leitor vai muito além da mera decodificação do texto ou identificação de informações específicas. Nesse sentido, para este autor, é necessário haver a percepção da conexão entre o “não-eu” coletivo e o “eu” no processo educacional de desenvolvimento da conscientização crítica e para tanto é preciso aprender a escutar/ouvir:

Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados- se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. Por isso é tão importante que ele aprenda criticamente sobre a história da colonização da América Latina. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 2).

A partir desta perspectiva do autor, o ato de ler criticamente exige o desenvolvimento de, pelo menos, dois atos concomitantes e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) compreender como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. Isso nos permitiria pensar, por exemplo, em como a nossa história é percebida por nós e pelos outros na atualidade.

É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3). O autor entende o letramento crítico nos termos de Freire, cuja reflexão revela que o ato de realizar uma leitura crítica vai

muito além de somente entender como o texto está no mundo; é preciso compreender também como o texto e a leitura do texto estão com o mundo, segundo os termos freireanos.

Até aqui foi possível entender o papel do letramento crítico nos contextos sociais, no entanto, como ele pode servir como instrumento de intervenção, isto é, de ressignificação para este estudo?

Certamente, o desenvolvimento de projetos de letramento, conforme defendem Bragança e Baltar (2016) seria um caminho para promover mudanças relacionadas à forma de organização dos currículos escolares e materiais didáticos.

O crescente número de desenvolvimento de pesquisas a respeito ajudariam a promover uma mudança de paradigmas. No entanto, por tratar-se de um processo que pode ser realizado pelo professor, acredito que, primeiramente, é preciso incentivar o aprendiz a ouvir e também a se manifestar, deixando que seus pensamentos e convicções tenham espaço durante as aulas, a partir é claro, de uma abordagem, de um texto, de um vídeo sobre o tema que se deseja trabalhar ou de qualquer outro meio que o conhecimento possa ser veiculado. No caso específico do espanhol da América Latina e seus falantes neste estudo, a presença de convidados de outros países que tiveram alguma experiência direta com tais culturas se converteu em uma importante estratégia de letramento crítico, na medida que aproximou os estudantes da cultura desses povos.

Diante disso, acredito que qualquer discussão questionadora ou problematizadora que se tenha a partir do letramento crítico, deve ser constantemente mediada pela reflexão crítica, pois ela é o ponto chave para se iniciar um processo de mudança, isto é, de ressignificação.

Carboniere (2016), em seu estudo sobre descolonização do ensino de literaturas de língua inglesa, defende o uso do letramento crítico como estratégia decolonial:

Pretendo propor aqui uma reflexão a respeito de como a perspectiva do letramento crítico pode tornar as aulas de literatura de língua inglesa mais intrigantes e proveitosas para os futuros professores da educação básica, auxiliando-os a tornar sua própria prática docente um instrumento de combate à desigualdade e ao preconceito (CARBONIERE, 2016, p. 122).

Está clara nessa afirmação da autora sua proposição em usar o letramento crítico como instrumento de intervenção na realidade dos aprendizes de educação básica. Isso porque como ela mesma afirma: “o letramento crítico, que nada mais é do que a interrogação constante do

status quo (SHOR, 1999), pode nos auxiliar nessa transformação” (CARBONIERE, 2016, p. 122).

Para a autora, o letramento crítico pode ajudar a “examinar e combater as visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela” (CARBONIERE, 2016, p. 133). É o que busco mostrar defender neste estudo, isto é, combater, ressignificar, promover a descolonização das representações.

Isso porque, ainda segundo Carboniere (2016, p. 133):

O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso.

Diante disso, entendo a teoria do letramento crítico como uma perspectiva que vai ao encontro daquilo que discuto neste estudo, cujo propósito inicial é entender a relação que o aluno estabelece com a língua espanhola, através de suas representações, e o último é propiciar oportunidade para que ele reflita, perceba e questione suas próprias construções, ressignificando-as na perspectiva crítica de letramentos, sobretudo em relação aos temas culturais. Desta forma, apresento no próximo capítulo, os caminhos metodológicos que segui para a realização desta pesquisa.

3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são apresentados conteúdos referentes ao percurso metodológico da pesquisa, respeitando uma série de princípios norteadores que conduziram o planejamento e execução do presente estudo, de forma que se alcançassem os objetivos e se contribuísse para a formação docente.

A pesquisa ocorreu durante o ano de 2018 no IFTM, campus Paracatu, sendo que a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre, mais especificamente no período de maio a julho, e, no segundo semestre, os dados foram selecionados e analisados para discussão.

A geração de dados foi promovida a partir de 6 encontros interculturais de pessoas de diferentes nacionalidades hispano-americanas com os aprendizes do terceiro ano do curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. Os encontros foram chamados de “Roda de Encontros Interculturais” e os aprendizes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre o país e cultura de cada convidado, por meio da interação com os seus falantes.

Os dados foram coletados antes, durante e depois dos encontros, sendo primeiramente entregue aos alunos um questionário para uma pesquisa diagnóstica, com o objetivo de compreender o que pensam sobre o espanhol como língua estrangeira. Em seguida, aconteceu a gravação em áudio de todos os encontros, os quais foram transcritos para seleção de dados. E, por último, após cada encontro, foi aplicado um questionário aberto sobre a experiência que tiveram com cada representante dos países. Todo esse percurso será melhor detalhado nos itens a seguir.

3.1 Natureza da pesquisa

Foi a partir das aulas do mestrado que entendi por que o pesquisador deve escolher o método de sua pesquisa de forma consciente e segura, pois será ele o responsável por indicar o caminho a ser trilhado, ou seja, dele dependerá todo o planejamento da pesquisa.

Sobre isso, Chizzotti (2006) explica que são os pressupostos que determinam os meios de pesquisa, o que me permite afirmar que sendo este um estudo que se propõe investigar questões relativas à sala de aula, ou seja, a aspectos sociais, inerentes à complexidade humana, ela não poderia se enquadrar por exemplo, em uma pesquisa experimental, que segue um padrão uniforme e determinado, visando atingir precisão e comprovação de suas

descobertas científicas, mas sim, em uma pesquisa qualitativa, pois esta admite que “a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTI, 2006, p. 26). Nesse sentido, escolhi a pesquisa qualitativa interpretativista porque ela lida com a observação da complexidade humana, em seu contexto social.

Nesta linha de raciocínio, Schwandt (2006, p. 195) afirma que: “o que diferencia a ação (social) humana do movimento dos objetos físicos é o fato de a primeira ser inerentemente significativa. Assim, para que uma determinada ação social seja entendida, (...) o pesquisador deve compreender o significado que constitui essa ação”. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa possui caráter interpretativista, cujos significados, segundo Cançado (2004), são interpretados pelo pesquisador a partir de um processo de observação da realidade que se deseja investigar.

Aqui em específico, tal contexto destina-se ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro, especificamente ao campus da cidade de Paracatu – MG, local em que estudam os participantes da pesquisa, estudantes do 3º ano do Curso de Administração Integrado ao Ensino Médio, e onde atuo como professora de português e espanhol e também como pesquisadora.

Desta forma, esta pesquisa possui caráter qualitativo, interpretativista e etnográfico crítico e é aplicada a um estudo de caso, cujos conceitos serão expostos a seguir.

3.2 A etnografia crítica como base para o estudo de caso

De acordo com André (1995, p. 66), a etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos com o objetivo de estudar a cultura e a sociedade. Trata-se de um processo de pesquisa etimologicamente voltado para a “descrição cultural”, sendo concomitantemente um processo e um produto, uma vez que se pretende, a partir do processo de observação, obter os resultados como produto para a construção de um propósito maior, como, por exemplo, o reconhecimento e valorização de culturas indígenas.

Contudo, como esta pesquisa se propõe investigar as representações dos aprendizes em relação à língua espanhola, seus falantes e suas culturas, o objetivo não se limita em apenas descrevê-la, uma vez que o foco deste estudo estará voltado a três ações: observação, interpretação e análise crítica. Nessa linha de raciocínio, a primeira pergunta que me faço é

“estaria a etnografia crítica, mais adequada a esse propósito?”. Para responder a esta questão, é preciso conhecer primeiramente, o conceito e os objetivos de uma etnografia crítica.

O pesquisador Canagarajah (1993) afirma que a etnografia crítica tem sido reconhecida como um gênero de pesquisa voltado aos estudos relacionados a processos de escolarização em vários níveis sociais ou grupos minoritários; estudos e investigações culturais; pesquisas sobre desigualdades sociais; situações de reprodução e de opressão; oportunidades de empoderamento e superação em contextos de adversidade e de opressão; estudos sobre gênero, raça, sexualidade e minorias e educação comparada.

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa tem um viés bastante voltado às relações de poder, sobretudo no que se refere à classificação das raças, no momento em que se percebe certo preconceito, estereótipo em relação aos hispanofalantes.

Contudo, para o referido autor, as pesquisas desse gênero visam compreender as relações que existem entre as questões investigadas e um sistema social mais amplo, com o propósito de apreender uma visão mais holística de suas determinações, bem como de desvelar sistemas e contextos de dominação, opressão, ideologia e discursos, com o objetivo de contribuir para que essas situações sejam problematizadas e transformadas.

Não considero o locus de uma turma (como no caso desta pesquisa) um sistema social amplo, e nem acredito que ele possa nos oferecer uma visão mais holística, exatamente por sua complexidade e subjetividade, no entanto, concordo que esta pesquisa possui o propósito de denunciar contextos ideológicos de dominação e contribuir para que essas situações possam ser problematizadas e transformadas.

Ainda para Canagarajah (1993), os pesquisadores que fazem uso dessa abordagem buscam desenvolver pesquisas que possam contribuir para o fortalecimento de grupos e pessoas em situação de desigualdade, marginalização e opressão, bem como propor intervenções que sejam possíveis e palpáveis nos contextos políticos e sociais. Assim, a partir de tais características, a etnografia crítica dispõe de muitos elementos que podem cooperar para que as pesquisas no contexto educacional brasileiro possam obter um potencial significativo e se fortalecer no âmbito dessa área.

É claro que esta pesquisa não se detém especificamente a um grupo ou a uma situação de opressão, no entanto, ela traz uma realidade com a qual devemos nos preocupar, que é a reprodução de um pensamento colonial dominante que, por sua vez, contribui sobremaneira para a marginalização de grupos considerados inferiores, como é o caso dos países da

América Latina, e, em consequência, aumenta a desigualdade social. Concordo, portanto, com a proposição de intervenções concretas, que possam estar inseridas nos contextos políticos e sociais.

Para Watson-Gegeo (1997), a etnografia crítica fundamenta-se, em especial, no estudo das relações de poder que são percebidas no uso da linguagem e do discurso e também entre as estruturas sociais restritas e a atuação humana. De acordo com a referida autora, o argumento dos etnógrafos críticos é que as pessoas oprimidas não são apenas vítimas passivas de um sistema discriminatório, podendo, assim, atuar com capacidade suficiente para melhorar sua situação.

Esta concepção da autora adequa-se melhor à proposta desta pesquisa, uma vez que defende o estudo das relações de poder a partir do uso da linguagem e do discurso, pois é exatamente esse o caminho metodológico que será trilhado neste trabalho.

De acordo com Watson-Gegeo (1997), o estudo etnográfico segue dois princípios: o holístico e o êmico. O primeiro refere-se à observação do processo como um todo e o segundo viabiliza a observação participante, na qual o pesquisador e o pesquisado influenciam-se mutuamente.

Nesse sentido, a modalidade de pesquisa que se pretende usar é a pesquisa qualitativa, interpretativista, aplicada a um estudo de caso de cunho etnográfico a partir de uma abordagem crítica da etnografia escolar, sob orientação êmica que, segundo o pesquisador Moura Filho (2000, p. 12), incorpora “perspectivas e interpretações quanto a condutas, eventos e situações do grupo observado, a partir da ótica dos membros desse grupo”. O autor também explica que a visão êmica é “viabilizada através da observação participante”, a qual é chamada assim devido ao grau de influência mútua que pode ocorrer entre os envolvidos da pesquisa.

A escolha desta modalidade de pesquisa deve-se ao seu propósito em “coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” (MOURA FILHO, 2000, p. 10 e 15), por seu caráter tipicamente interpretativista que, como já mencionado, permite a compreensão dos significados que ocorrem no contexto da sala de aula e, por fim, por sua abordagem crítica, que permite ao pesquisador atuar de forma a propor transformações do contexto investigado para uma condição melhor, favorecendo assim a contribuição ao processo de ensino.

3.3 A pesquisa a partir de um estudo de caso

Esta pesquisa foi aplicada a partir de um estudo de caso, pois conforme nos esclarece Moura Filho (2005, p. 106), esse método é destinado a “uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. No caso deste estudo, as representações dos aprendizes sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas são o objeto desta pesquisa. O autor continua sua explanação, afirmando que no caso das pesquisas que são realizadas no âmbito escolar ou acadêmico, “um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um(a) único(a) aluno(a), uma turma de escola, todas as turmas de escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem” (MOURA FILHO, 2005, p.106).

Na visão de Yin (2015, p. 4): “seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos”, sobretudo quando se trata de representações sociais.

Moura Filho (2005, p.107) descreve, a partir da teoria de Merriam, as características do estudo de caso qualitativo:

- a) particularista – se concentra em uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenômeno;
- b) descritivo – efetua uma descrição detalhada do fenômeno estudado;
- c) heurístico – guia ao entendimento do fenômeno estudado;
- d) indutivo – possui como fundamento o raciocínio indutivo;
- e) holístico – leva em conta a realidade de sua globalidade, dando maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação dos dados.

Vale destacar que no processo de indução, o raciocínio parte do objeto particular para se chegar a uma conclusão geral, movimentando-se portanto, de uma parte ao todo. Ao contrário da dedução que realiza o movimento inverso, partindo do geral para o particular.

Ainda de acordo com o estudo do referido autor, o pesquisador que se propõe a desenvolver um estudo de caso, deve atentar-se às seguintes ações, na visão de Stake (1994, p. 244 apud Moura Filho, 2005, p. 108):

- a) delimitar o caso, a partir do conceito do objeto de estudo;
- b) selecionar os pontos mais relevantes da pesquisa a fim de destacá-los;
- c) buscar padrões de dados para o desenvolvimento de conclusões;

- d) triangular conhecimentos que sirvam de base para interpretação;
- e) selecionar interpretações alternativas;
- f) elaborar asserções ou generalizações em relação ao caso.

O desenvolvimento destas ações contribui tanto para o alcance dos objetivos traçados na pesquisa quanto para adequar-se às exigências do estudo de caso, mantendo, assim, uma coerência entre os objetivos da pesquisa, seu método e sua aplicação.

Sarmento (2011, p. 3), em seu estudo sobre *O estudo de caso etnográfico em educação*, nos esclarece que:

Os ‘estudos de caso’ de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais nada, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. Não é por isso estranho que as principais orientações teóricas que nos estudos organizacionais da escola se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afetivos, motivacionais ou relacionais da ação organizacional tenham sido originados em estudos de caso.

Neste sentido, o estudo de caso de base etnográfica, tem se destacado no âmbito das pesquisas educacionais justamente por fornecer um processo que integra a perspectiva holística com a observação do processo estrutural e simbólico do objeto ou fenômeno que se deseja investigar. No caso desta pesquisa, o estudo de caso permite um olhar integral do processo, a partir de uma observação descritiva e analítica do objeto de estudo.

Moura Silva (2015 p. 26), em seu estudo sobre a (des)identificação dos alunos com o espanhol, também adota o estudo de caso de cunho etnográfico como método de sua pesquisa, esclarecendo que:

O estudo de caso se centra na interpretação e, deste modo, as observações e análises são muito importantes. Com isso, surge na pesquisa um cunho etnográfico (COHEN; MANION, 1990), pois o pesquisador convive com os participantes da pesquisa em suas atividades diárias, ou em algumas delas, observando suas relações estabelecidas, ainda que por um curto período de tempo.

O que, na verdade, também ocorre no caso desta pesquisa que interpreta o objeto das representações a partir de sua observação, descrição e análise.

Neste sentido, as ações do pesquisador devem estar alinhadas aos objetivos da pesquisa, os quais por sua vez, o conduzirão na escolha do método de pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados.

3.4 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), mais especificamente no Campus Paracatu - MG, onde atuo como professora de ensino básico, técnico e tecnológico, desde 1º de julho de 2014.

De acordo com o histórico, exposto no portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os IF's, como são conhecidos, possuem uma história bastante promissora. A rede teve início em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha que, anos depois, as transformou em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Cefets (HISTÓRICO, 2016).

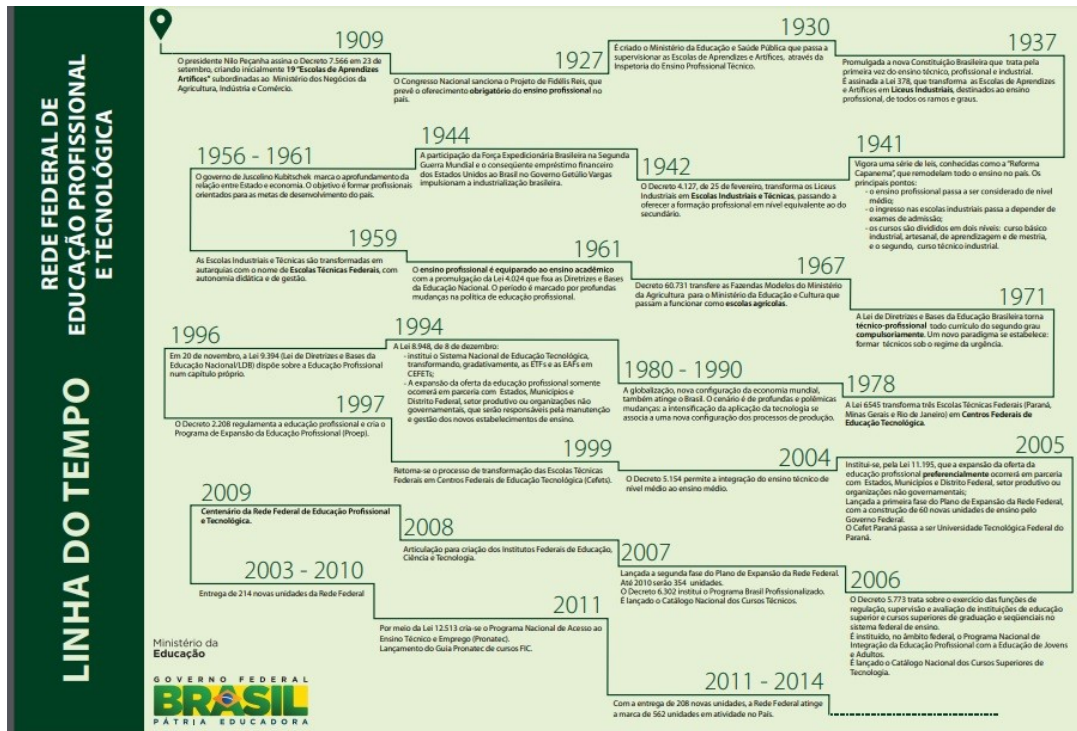
No começo os IF's eram considerados como “instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas'”, conforme exposto no portal da rede. Mas hoje, a Rede Federal está consolidada e se apresenta como importante opção para que as pessoas de todas as classes sociais possam ter acesso aos institutos e seus sucessos científicos e tecnológicos.

Atualmente, a rede abrange todo o território nacional e possui como missão, “qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira”, em colaboração conjunta com o setor produtivo, na realização de pesquisas e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços.

Em 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (HISTÓRICO, 2016, p.1).

Assim, os IFs foram criados a partir da lei N. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com o objetivo de promover a qualificação profissional do estudante para atuar em diversos setores da economia do país, abrangendo ensino, pesquisa e extensão. Em 2010, houve a transformação dos centros e escolas técnicas federais, que já existiam nos estados brasileiros, em institutos federais (Ifs). Posteriormente, iniciou-se um grande processo de expansão que hoje já soma mais de 640 campi em todo o país, com suas respectivas vocações econômicas, definidas de acordo com a região, em audiências públicas, sem mencionar os polos que têm sido estabelecidos em algumas cidades menores a partir de parcerias firmadas com prefeituras e/ou empresas privadas. Conforme FIG 3:

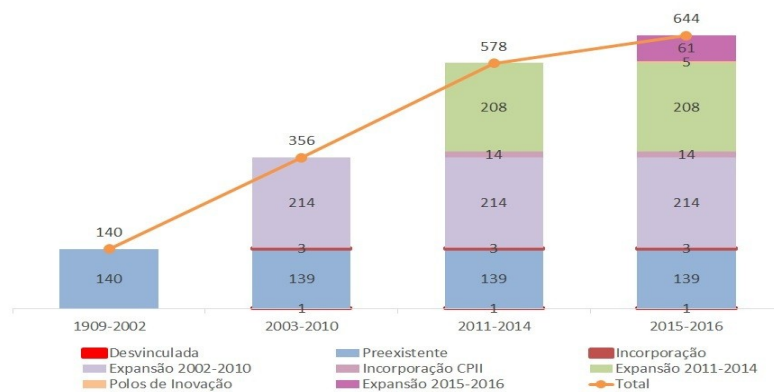
Figura 2 – Infográfico da linha do tempo dos IF's



Fonte: (HISTÓRICO, 2016, p. 2).

O portal também mostra a expansão da rede federal que ocorreu no período correspondente de 1909 a 2002, com a construção de 140 instituições técnicas em todo o país, e mais 500 unidades no período de 2003 a 2016, conforme gráfico a seguir.

Figura 3 – Gráfico de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em Unidades



Fonte: (EXPANSÃO, 2016, p. 2).

No total, são 38 Institutos Federais funcionando em todos estados, com oferta de cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores relacionados às áreas de tecnologia e licenciaturas.

A rede também é formada por instituições que até o momento não aderiram aos Institutos Federais, mas que, no entanto, oferecem a mesma educação profissional em todos os níveis. Trata-se portanto, de dois Cefets, 25 escolas que possuem vínculo com Universidades, o Colégio Pedro II e, por último, uma Universidade Tecnológica.

No caso do Campus Paracatu, onde atuo, ele foi criado em 2008 e está localizado em Paracatu, cidade do noroeste de Minas Gerais, que por estar próxima a capitais como Brasília e Goiânia, tem por vocação as áreas de comércio, eletrônica e informática.

Esse campus possui atualmente mais de 900 estudantes, aos quais oferta os seguintes cursos presenciais: Técnico Integrado ao Ensino Médio (em Administração, Eletrônica e Informática); Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial (em Administração, Eletrônica, Informática e Manutenção e Suporte em Informática) e Graduação (em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática).

O campus também oferece cursos de idiomas (Inglês e Espanhol) por meio de seu Centro de Idiomas (Cenid), que atende tanto a comunidade interna do campus quanto a comunidade externa e possui uma infraestrutura adequada para atender seus estudantes, adaptada para receber alunos com necessidades especiais, salas de aulas equipadas com recursos audiovisuais e ar-condicionado, secretaria, biblioteca, área de refeitório, auditório, laboratórios de informática, eletrônica, ciência, áreas para os servidores administrativos e docentes e uma quadra poliesportiva.

3.5 A pesquisadora e sua trajetória acadêmica

Minha trajetória acadêmica começou em 2002 quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol em Uberaba, minha cidade natal. Após me formar, em 2005, realizei uma especialização em metodologia de ensino de língua estrangeira, onde felizmente tive a oportunidade de conhecer melhor o universo da pesquisa. Ao terminar a especialização, fui chamada pela Universidade de Uberaba, onde me graduei, para atuar como professora de português e espanhol, em cursos de licenciatura em letras, a distância.

Após alguns anos lecionando em universidades e escolas particulares, resolvi prestar um concurso para a rede pública federal (os Ifs) e em julho de 2014 me tornei servidora federal do IFTM de Paracatu, assumindo o cargo de professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Sempre gostei de lecionar e o apreço pelo espanhol, em especial, começou cedo, desde a época do ensino médio, por isso, a escolha desta área de línguas. No entanto, desde a minha primeira experiência como professora de espanhol, mencionada no início deste estudo, tento manter um olhar mais atento ao modo como os alunos reagem ao espanhol.

Sempre tentei, durante minha prática, envolver os estudantes em projetos culturais relacionados à língua espanhola, mas eu percebia que a participação não era totalmente satisfatória devido a determinadas representações estereotipadas que muitos desenvolvem contra o idioma ou contra os falantes e suas culturas. Por isso, essa sempre foi uma de minhas maiores inquietações como professora.

3.6 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são meus alunos da disciplina de Espanhol, que cursam o 3º ano do Curso de Administração Integrado ao Ensino Médio, com idades entre 17 e 18 anos, ingressantes no IFTM no primeiro semestre de 2017, via processo seletivo do IFTM. A turma possui, em média, 27 estudantes. A disciplina é ministrada uma vez por semana, em uma aula de 50 minutos. Alguns também realizam aulas de espanhol comigo no Centro de Idiomas, o qual coordeno e também atuo como professora de espanhol.

Os aprendizes são, em sua grande maioria, de famílias de classe trabalhadora, com renda per capita mensal de até três salários-mínimos e, por isso, são usuários do programa de assistência estudantil oferecido pelo governo.

Meu interesse em investigar essa turma em especial, partiu da afinidade que desenvolvi com eles na prática do diálogo em sala de aula. A participação da turma durante esses momentos é bastante satisfatória, pois há reciprocidade na relação que desenvolvo com eles como professora. Em outras palavras, é uma turma que se sente à vontade e que se manifesta com tranquilidade mesmo em momentos de gravações em áudio.

Além dos aprendizes, também participaram desta pesquisa seis pessoas de nacionalidades diferentes, correspondentes aos países: Venezuela, El Salvador, Bolívia,

Argentina, Chile e Guatemala, que foram convidados a realizar uma roda de encontros intercultural com os aprendizes.

Foram convidadas ao todo 9 embaixadas de países hispano-americanos (Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru e Uruguai), 7 pessoas que residem em Paracatu, 4 delas brasileiros e brasileiras que tiveram experiência internacional em algum dos países da América Latina, mas que declinaram do convite por motivos de indisponibilidade de tempo e 2 nativos que residem no país, mas moram fora de Paracatu.

As embaixadas dos países hispano-americanos foram convidadas por e-mail, mas somente a embaixada da Bolívia e do Uruguai responderam aceitando o convite, sendo que a do Uruguai não retornou sobre a melhor data para o encontro, enquanto que a embaixada boliviana enviou o Convidado boliviano para participar de um dos encontros.

Diante do insucesso com a maioria das embaixadas, foram convidadas pessoas de outros países que residem hoje em Paracatu, como é o caso da venezuelana, do argentino e do guatemalteco, este último coincidentemente estava na cidade a trabalho, e os convidados de El Salvador e Chile que participaram via videoconferência.

Os convidados nativos foram escolhidos para participarem desta pesquisa pelo fator cultural, afinal falar sobre determinada cultura, de forma segura, requer conhecimentos advindos de experiências reais. O mesmo vale para os brasileiros que moraram fora do país e também foram convidados a participarem desta pesquisa.

3.7 A disciplina de espanhol

O espanhol é uma disciplina que possui um histórico de muitas lutas e reviravoltas dentro das políticas educacionais brasileiras, sobretudo no século XX, quando era considerada como disciplina facultativa. Mas, felizmente, a partir do século XXI, o cenário começou a mudar com o advento de novas relações comerciais entre a Espanha e países hispano-americanos, incluindo o Brasil, “a criação do MERCOSUL e a pressão de associações de professores de espanhol são alguns aspectos que contribuíram para iniciar uma mudança de posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol no final do século XX e início do XXI” (GUIMARÃES, 2011, p.6).

O fato de o Brasil ter alcançado a liderança no tratado do MERCOSUL permitiu que o país conquistasse um destaque político internacional, cujas consequências geraram

ampliações sociopolíticas. Toda a confluência desses fatores despertaram no Brasil a necessidade de maior aproximação com esses países, o que resultou numa maior valorização do espanhol. A partir desse estreitamento, diversas empresas espanholas passaram a investir no Brasil, provocando no mercado de trabalho uma adaptação a essa nova realidade. Os cursos de espanhol passaram a crescer em todo o país e a língua passou a ser sinônimo de ascensão curricular (GUIMARÃES, 2011).

O ensino da língua espanhola passou então a ser regulamentado pela Lei 11.161/05, que prevê a oferta obrigatória e a matrícula facultativa. Mas ainda hoje, muitas escolas a ofertavam como matéria obrigatória.

Os PCN's de 2000 se referem ao inglês e ao espanhol com a mesma proporção de igualdade:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2000, p. 27).

No entanto, isso não acontece na nova Base Nacional Comum Curricular de 2017, que exclui o espanhol como língua obrigatória, considerando apenas o inglês como tal:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais.

Parece-me que o documento posiciona o inglês como uma espécie de língua universal ao mencionar “contanto que estes saibam se comunicar em inglês”, ou seja, se não souberem “nada feito”? Confesso que não entendi essa colocação no documento. Seria uma tentativa forçosa de introduzir o inglês como única língua estrangeira? Porque, afinal, o documento

nem se quer cita o espanhol em nenhum momento, mesmo para mencionar que é uma disciplina de oferta obrigatória, mas facultativa ao aluno, como está no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básico, documento que foi inclusive um dos norteadores da BNCC:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p.7).

De qualquer forma, essa é a atual situação do espanhol como disciplina em nosso país. Uma disciplina que existe, é regulamentada, mas que passou, de repente, a ser ignorada pelas nossas diretrizes curriculares nacionais.

Felizmente, em todos os campi do IFTM há programas de intercâmbio que incentivam os alunos a estudarem o espanhol, pois muitos dos editais de mobilidade internacional¹⁴ que são ofertados pelos Centro de Idiomas dos Ifs são destinados a países hispanofalantes, como a Colômbia e o Chile, por exemplo, que mantém parceria de intercâmbio com o nosso instituto.

No IFTM, a disciplina de Língua Espanhola possui uma carga horária anual de 40 horas-aula (cada aula tem 50 minutos – 33,2 horas) e é ministrada em todos os períodos anuais dos cursos técnicos integrados, totalizando 100 horas em todo o curso. No período em que se dá a coleta de registros, a disciplina é oferecida uma vez por semana para cada turma, totalizando portanto 20 horas-aulas semanais.

Entre os principais objetivos da disciplina, que interessam a esta pesquisa, estão: a) utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura; b) conhecer e usar a língua espanhola como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais; c) compreender de que forma determinada expressão da língua espanhola pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

Além destes objetivos, tenho tentado agregar em minha prática a interculturalidade como processo de reflexão crítica, uso a palavra “tentar” porque se trata de uma ação nova em meu contexto de trabalho, e que por isso ainda carece de muita leitura, reflexão e

14 Editais de intercâmbio internacional oferecidos pela rede, graças aos recursos do Programa de Assistência Estudantil.

amadurecimento, pois como mencionado anteriormente, é preciso lidar com a cultura de 21 países em contextos às vezes bastante distintos, o que torna a tarefa de abordagem ainda mais desafiadora. No entanto, tenho conseguido excelentes resultados com a incorporação de convidados que possam falar, com propriedade, sobre a cultura do outro. Prova disso foi a adoção do meu projeto de pesquisa como projeto de extensão no campus onde atuo (cf. anexos VII e VIII).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ao argumentarem sobre qual variante se deve ensinar nas aulas de espanhol, defendem que, ao invés de tentar ensinar a língua de forma mais geral ou “neutra” (p. 134), o professor deve “mostrar aos alunos que existem outras” variantes além da sua, assumindo assim o papel de “articulador de muitas vozes” (BRASIL, 2006, p. 136). Por isso, ao levar para a sala de aula, convidados de diferentes culturas latino-americanas, estou não só mostrando aos meus alunos as variantes do espanhol, como também criando a oportunidade de um diálogo intercultural com seus falantes e suas culturas.

Desta forma, defendo o espanhol não só como uma disciplina importante na grade curricular do aprendiz, mas também como uma forma de compreensão do mundo, porque afinal, ao estudar o espanhol ele estará em contato com diferentes culturas de países que o cercam e que também fazem parte de sua história.

Após o entendimento de importantes aspectos referentes ao espanhol como disciplina, o próximo passo diz respeito à conduta ética da pesquisa, observando seus principais elementos e aplicações.

3.8 Aspectos éticos da pesquisa

A conduta ética do pesquisador é, sem dúvida, crucial para o bom andamento da pesquisa, pois garante a todos os envolvidos tranquilidade, segurança e, sobretudo, credibilidade, sendo esta última fundamental para a consolidação dos dados e consequente contribuição à literatura. Punch (1994) argumenta que a inexistência de um planejamento ético pode causar sérios transtornos ao pesquisador, incluindo traumas pessoais e problemas à disciplina.

A questão ética fundamentar-se-á no princípio básico de não causar dano aos pesquisados e a todos os envolvidos no processo da pesquisa, e também no guia dos sete

passos propostos por Schüklenk (2005) para nortear o processo de aplicação do conhecimento ético, buscando contemplar os princípios éticos que mais se adequam a esta pesquisa, tais como: permissão, honestidade, uso de pseudônimos, reciprocidade, entre outros.

Autores como Moura Filho (2000) e Schmidt (2008) também sugerem o uso de diretrizes formais referentes ao uso de autorizações e declarações necessárias das entidades e participantes envolvidos e princípios informais para se evitar quaisquer problemas éticos que possam inviabilizar a pesquisa.

Princípios como a busca de interlocução e diálogo, visando compreender o sentido e os significados da experiência de outros próximos ou distantes; distribuição democrática de lugares de escuta, fala e decisão entre pesquisadores e interlocutores; disposição para negociar e refazer pactos ou contratos de trabalho entre pesquisadores e interlocutores; empenho no esclarecimento, fidelidade, respeito e solidariedade às formas de viver dos colaboradores e cuidado em suas transposições para texto ou outros modos de inscrição; antevisão e preocupação com eventuais efeitos políticos e ideológicos nocivos à imagem pessoal e social de interlocutores individuais ou coletivos; abertura para, sempre que possível, revisar com colaboradores transcrições de relatos orais e de observações, bem como de textos interpretativos; atribuição de créditos aos interlocutores; discussão sobre a pertinência do sigilo e sobre as formas de divulgação de resultados, são exemplos de orientações advindas da prática da pesquisa participante (SCHIMIDT, 2008, p. 52).

Desta forma, a fim de obedecer a tais princípios, foram utilizados, nesta pesquisa, termos de autorização da instituição e de todos os participantes da pesquisa, com os esclarecimentos necessários sobre ela e também sobre os aspectos legais e éticos que envolvem a participação tanto da instituição quanto dos estudantes.

Os termos destinados aos convidados também foram assinados, no entanto, embora todos tenham optado por não utilizar nome fictício, decidi não utilizar os nomes reais para assegurar-lhes maior discrição.

3.9 Instrumentos de coleta de dados

3.9.1 Questionário de pesquisa

Embora muitos autores não reconheçam a importância do questionário em uma pesquisa qualitativa, a meu ver ele se destaca por seu caráter privativo, já que pode deixar o participante mais à vontade para manifestar questões negativas, que normalmente não falaria na presença do professor e/ou colegas, por receio de ser mal interpretado ou rechaçado.

Além disso, o questionário semiaberto oferece a chance de deixá-lo mais à vontade para pensar melhor, de parar, refletir e construir melhor suas repostas, diferente de uma entrevista, cuja dinamicidade não permite esse tempo.

Ademais, o questionário pode ajudar o pesquisador a identificar elementos que carecem de maior atenção, a manifestação de um aspecto negativo, por exemplo, pode ajudar o professor a construir uma entrevista de forma mais direcionada, a cada um dos participantes, desenvolvendo perguntas como “Na resposta da questão de número 3 do questionário semiaberto, você mencionou que não gosta muito dos argentinos. Você poderia especificar quais motivos o levam a não gostar dos argentinos?”.

Diante dessas vantagens, o questionário foi um dos principais instrumentos escolhidos porque oferece grande contribuição ao trabalho do pesquisador, auxiliando-o inclusive na configuração e planejamento de suas ações dentro do processo de coleta de dados.

Nesta pesquisa, o questionário foi usado em dois momentos da pesquisa, primeiro para realizar a fase inicial e diagnóstica, com o objetivo de investigar o que os alunos pensam sobre o espanhol como língua estrangeira, seus falantes e suas culturas, a partir de afirmações diversas sobre a língua e segundo para investigar quais as possíveis mudanças ocorridas após as interações interculturais, a partir dos encontros com nativos.

3.9.2 Gravações em áudio

As gravações em áudio ou audiograções foram escolhidas para a realização desta pesquisa, primeiro porque são excelentes instrumentos de coleta de dados, uma vez que permitem aos participantes, maior liberdade e até tranquilidade (por questões relativas à autoimagem) que muitas vezes não são desfrutadas com entrevistas gravadas em vídeo, por exemplo e, segundo, porque são complementadas pelas notas de campo, que registram todos os detalhes visuais que o gravador não é capaz de captar (MOURA FILHO, 2005).

O uso deste instrumento é feito de forma criteriosa e com o consentimento dos participantes, pois segundo Fetterman (1998), esta ação é de extrema importância para que a eles seja assegurada a confiabilidade dos dados coletados, configurando-se quase como uma prova cabal daquilo que foi dito pelo participante.

As gravações foram realizadas durante os seis encontros interculturais com os participantes nativos, sendo posteriormente transcritas e analisadas para seleção de dados.

3.9.3 Notas de campo da pesquisadora

As notas de campo são, segundo Fetterman (1998, p. 114) e Moura Filho (2012, p. 16) fundamentais para o desenvolvimento de uma boa pesquisa etnográfica, pois elas permitem a complementação dos dados ou o insumo necessário para análises posteriores mais aprofundadas, por isso são aplicadas no decorrer desta pesquisa.

Embora ainda não se tenha um consenso rigoroso sobre o que seja uma nota de campo, muitos a consideram como informações dos bastidores, como as que foram propostas por Chiseri-Strater e Sunstein (1997): data, hora e lugar da observação; fatos específicos, números e detalhes do que acontece no local; impressões sensoriais; reações pessoais referentes à redação das notas de campo; palavras específicas, frases, resumos de conversas e linguagem local; questões sobre pessoas ou comportamentos locais para investigações futuras e, por fim, numeração das páginas para ajudar a manter as observações em ordem.

Richardson (1994) classifica as notas de campo em quatro categorias: i) notas de observação – representações quase exatas do que o(a) etnógrafo(a) vê, escuta, sente e experimenta; ii) notas metodológicas – anotações do próprio etnógrafo(a) de como coletar dados; iii) notas teóricas – registros de palpites, hipóteses, conexões e críticas do(a) etnógrafo(a); iv) notas pessoais – relatos das impressões, dúvidas e alegrias do etnógrafo(a) sobre a pesquisa e os envolvidos nela.

Na visão de Clifford (1990), a elaboração das notas de campo deve seguir as seguintes etapas: inscrição, transcrição e descrição. A primeira corresponde às anotações sintéticas, que usam palavras ou símbolos mnemônicos que o auxiliam na redação de notas mais detalhadas; a segunda diz respeito ao ato de registros de eventos ou discursos já existentes e a terceira refere-se à representação mais coerente possível da realidade observada.

Com base nesses pressupostos é que as notas de campos foram elaboradas, respeitando os critérios e conceitos aqui mencionados.

3.10 A metáfora do cristal como procedimento de análise de dados

A triangulação de dados é usada como procedimento de análise de dados, devido ao seu caráter enriquecedor, no entanto, após conhecer o estudo de Richardson (2000) sobre a

metáfora do cristal, percebi que ela se adequaria melhor aos objetivos desta pesquisa, pois segundo a autora, a escolha da triangulação pressupõe o fato de existir um “ponto fixo” ou “objeto” que pode ser triangulado a partir dos diferentes instrumentos de coletas de dados adotados. No entanto, para a autora o que ocorre não é uma triangulação dos dados e sim uma cristalização, na medida em que não há somente três lados: “no gênero textual misto pós-moderno, não triangulamos, cristalizamos. Entendemos que há bem mais do que ‘três lados’ a partir dos quais podemos analisar o mundo” (RICHARDSON, 2000, p. 522).

Nas palavras de Moura Filho (2005, p. 131) sobre o gênero textual misto pós-moderno: “o(a) pesquisador(a) transita entre os gêneros literário, artístico e científico, geralmente rompendo os limites de cada um deles. Nessa produção textual, o(a) pesquisador(a) pode fazer diferentes interpretações sobre o mesmo tópico”.

Para Richardson (2000, p. 964): “Cristais crescem, mudam, se alteram... Cristais são prismas que refletem o exterior e o refratam dentro dele, criando diferentes cores, padrões, agrupamentos refletindo em direções diferentes”¹⁵.

Diante disso, concordo com a autora de que o método mais adequado para validar a análise de uma pesquisa que se baseia em textos pós-modernos não é um objeto bidimensional e fixo como o triângulo, mas sim a imagem de um cristal, devido à combinação de sua “simetria e essência com infinita variedade de formas, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem” (MOURA FILHO, 2005, p. 132).

Nesse sentido, conforme veremos no capítulo a seguir, a metáfora do cristal neste estudo não foi escolhida com o único propósito de validação mas sim como forma de enriquecer e complementar o conhecimento, no sentido de superar os potenciais epistemológicos que são muitas vezes limitados pela utilização de apenas um método individual ou pela visão de apenas três lados.

15 Traduzido do original em inglês: “Crystals grow, change, alter... Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions”. (RICHARDSON, 2000, p. 964).

4 CAPÍTULO DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de dados é realizada de acordo com o referencial teórico e metodológico, que foram apresentados no início desta pesquisa.

Como a pesquisa é de natureza crítica, além de contribuir para o aumento das pesquisas em interculturalidade crítica, identidade e relações de poder, busca-se também intervir na realidade local dos participantes, visando ressignificar possíveis preconceitos e generalizações a respeito da língua espanhola, seus falantes e suas culturas, a partir de importantes aspectos relacionados ao componente cultural, como história, crenças, valores, costumes etc.

Neste capítulo, são analisados e discutidos os dados construídos ao longo desta pesquisa, tendo como fio condutor e norteador as perguntas de pesquisa deste estudo: *Quais são as representações dos alunos em relação ao espanhol, seus falantes e suas culturas? Que relações os alunos constroem com a língua espanhola? De que maneira encontros sistematizados com falantes de espanhol da América Latina possibilitaram práticas de interculturalidade crítica que permitem desestabilizar suas representações iniciais sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas?* as quais tento responder por meio da análise e discussão dos dados, coletados a partir dos seguintes instrumentos: questionário diagnóstico das representações dos alunos em relação ao espanhol como língua estrangeira, seus falantes e suas culturas (cf. anexo I); transcrições das gravações em áudio dos encontros interculturais; notas da pesquisadora e os questionários sobre os encontros interculturais realizados (cf. anexo II).

Considero importante destacar que os dados que serão apresentados a seguir foram selecionados de acordo com o critério de relevância e são analisados por meio do método interpretativista, com base no referencial teórico apresentado no capítulo 1 desta pesquisa.

A fase da pesquisa de campo se iniciou no dia três de maio de 2018, a partir de uma conversa que tive com os aprendizes participantes sobre a realização deste estudo e seus objetivos, momento em que os convidei a participar do mesmo e lhes entreguei os termos de consentimento (cf. anexo III).

A reação geral ao convite foi bastante positiva porque demonstrou entusiasmo e curiosidade a respeito das pessoas que seriam convidadas a participar. Após esclarecer que os convidados seriam pessoas de outros países ou que tiveram alguma experiência em países

hispanofalantes e que o primeiro contato com as embaixadas já havia sido feito, os aprendizes se mostraram contentes, mas ao mesmo tempo preocupados com a possibilidade de terem que interagir em espanhol e questionaram-me a respeito, com perguntas como: “vamos ter que falar espanhol com eles?”, “a senhora vai nos preparar para isso?”, “como vou saber o que perguntar?”.

Essa reação de insegurança com a língua me fez identificar dois importantes aspectos: o primeiro está relacionado à agência dos alunos, porque a partir do momento que eles me questionam sobre como deverão agir com o convidado, isso demonstra uma diligência crítica, ou seja, não são alunos que apenas ouvem as instruções do professor e as executam. Pelo contrário, eles demonstram capacidade de análise e questionamento da situação que lhes está sendo apresentada. Na visão de Jordão (2010, p.432), a agência é “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo”. Vejo isso como algo positivo porque vai em direção ao que proponho realizar neste estudo por meio da interculturalidade e letramento críticos. Então, pensando em estimular ainda mais essa agência dos alunos, eu resolvi deixar em aberto a elaboração das perguntas, inclusive com a escolha do espanhol ou do português.

O segundo aspecto está relacionado à reflexão que tive em relação a essa reação dos alunos, a qual me fez perceber o quanto eles temem em falar uma língua estrangeira, sobretudo na presença de terceiros, o que me propiciou a reflexão sobre quais seriam os motivos desse sentimento; medo de serem corrigidos pelo(a) convidado(a)? ou seria uma reação histórico-social da forma como somos ensinados, na perspectiva do “certo/ errado”? ou ainda, o reflexo do colonialismo, apoiado em um sistema neoliberalista meritocrático, que nos condiciona a processos de competição e superação?

Esses foram os primeiros questionamentos que me surgiram durante a pesquisa de campo e que contribuem para compreendermos o universo do aprendiz e suas representações a respeito da língua espanhola, seus falantes e suas culturas. Mas pude entender depois, pelos comentários em sala de aula, que o medo na verdade provinha em grande parte da vergonha de se expressar em uma língua estrangeira. Comentários como “eu não quero pagar mico”, “eu não sei falar espanhol” ou “ai, eu tenho vergonha”, foram registrados nesse dia.

Como resultado dessa reflexão advinda dos questionamentos dos participantes, eu decidi tranquilizá-los, deixando livre a escolha do espanhol/ português na elaboração das perguntas e lhes informei que seriam avisados com antecedência da ida de cada participante

para que pudessem se preparar por meio de pesquisa na internet ou outros meios de informação como revistas, livros e contatos transnacionais. E assim foi feito. A cada semana eu os avisava no grupo da turma do aplicativo *whatsapp*, quem estaria conosco no próximo encontro e enviava sugestões de vídeos e links para pesquisa referente ao país que seria abordado pelo(a) convidado(a), além de enviar também as fotos que tirávamos ao final de cada encontro (cf. anexo IV).

Mas durante esse processo de avisos e encontros, ao contrário da minha expectativa, apenas duas participantes me procuraram para saber se suas perguntas eram relevantes e se estavam bem elaboradas em espanhol. Ao perguntar em sala de aula aos demais participantes sobre como haviam feito a pesquisa e a elaboração de suas perguntas, eles me responderam que usaram o *youtube* e o *google* para pesquisar e este último também para traduzir as perguntas. Pedi então que me enviassem pelo grupo caso tivessem dúvidas quanto à tradução do *google*, mas curiosamente, a julgar pela preocupação inicial que tinham, não tive nenhuma dúvida no grupo a respeito.

Tanto as respostas dos convidados quanto as perguntas dos alunos participantes foram transcritas *ipsis litteris*, isto é sem correções, como foram faladas, com ou sem erros de pronúncia ou de vocabulário, para identificarmos os níveis e as possíveis melhoras no processo da prática oral, no caso dos alunos; e para verificarmos possíveis influências da língua portuguesa na fala dos convidados.

Depois dessa conversa inicial, antes da realização do primeiro encontro, no dia 10 de maio de 2018, entreguei aos aprendizes um questionário de pesquisa (cf. anexo I), com 38 assertivas em relação ao espanhol, com o intuito de traçar um perfil inicial da relação deles com a língua, a partir de suas representações sobre o referido idioma, seus falantes e suas culturas, além de outras questões como nível de interesse, conhecimento e/ou convivência com nativos de países hispano-americanos.

O Questionário Inicial (doravante QI) foi elaborado com várias afirmações de possíveis representações que os participantes possam ter em relação à língua, seus falantes e suas culturas. Essas assertivas foram elaboradas com base nas diferentes manifestações de meus aprendizes, ao longo de minha experiência como professora de espanhol. Também me serviram de base, para a elaboração do questionário, minhas leituras na área de ensino de espanhol numa perspectiva intercultural crítica.

O QI foi aplicado também com o propósito de auxiliar a análise e a discussão dos dados em conjunto com os outros dois instrumentos de coleta que são as transcrições das gravações em áudio referentes aos encontros interculturais e os questionários relativos a esses encontros, que eram entregues ao final de cada encontro.

Após a aplicação do QI para uma compreensão inicial das representações dos alunos sobre o espanhol como língua estrangeira, seus falantes e suas culturas, foram realizados os encontros interculturais, no período de 17 de maio a 24 de junho, conforme apresento na tabela a seguir, de acordo com as datas de suas respectivas realizações.

Considero importante destacar que embora os convidados tenham assinado os devidos termos de consentimento, autorizando inclusive a divulgação de seus nomes reais, por questões de ética, resolvemos não divulgá-los nesta pesquisa.

Tabela 1 – Dados da realização cronológica dos encontros interculturais

RODA DE ENCONTROS INTERCULTURAIIS				
DATA	CONVIDADO/A	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	MODALIDADE	INDICAÇÃO
17/05	Convidada venezuelana	Connection Escola de Idiomas	presencial	aluna de curso técnico do IFTM
24/05	Convidado salvadoreño	Embaixada de El Salvador	a distância	orientadora desta pesquisa
07/06	Convidado boliviano	Embaixada Boliviana	presencial	Embaixada boliviana
14/06	Convidado argentino Convidada argentina	Geneze Sementes	presencial	professor do IFTM
21/06	Convidada chilena	Consultoria de empresas	a distância	colega de mestrado
28/06	Convidado guatemalteco	Mineradora Kinross	presencial	aluna de curso superior do IFTM

Fonte: pesquisa de campo.

A tabela 1 apresenta quando os convidados participaram, suas nacionalidades, onde trabalham, quem os indicou a serem convidados à roda de encontros interculturais, a qual é apresentada no próximo item, seguindo essa mesma ordem cronológica.

Buscando analisar as manifestações dos participantes, com possíveis reflexões críticas, seguidas de ressignificações, após a realização de cada encontro foi aplicado o Questionário Pós-encontro (doravante QP), composto de cinco perguntas (cf. anexo II) que inclusive

valiam pontos de atividades em sala de aula, uma vez que os encontros foram incorporados ao plano de ensino da disciplina.

4.1 Roda de encontros interculturais

Neste item, são apresentadas e discutidas as transcrições das gravações de áudio dos encontros interculturais com Venezuela, El Salvador, Bolívia, Argentina, Chile e Guatemala, respectivamente.

Os encontros foram realizados com objetivo de permitir a prática da interculturalidade e letramento críticos, por meio da oportunidade ofertada aos alunos de se aproximarem de alguns países hispano-americanos, a partir da visão de pessoas desses países ou de pessoas que tiveram alguma experiência fora. Isso porque durante a análise do primeiro questionário, pude notar que a maioria dos estudantes não possui qualquer contato com esses países e, através de observações empíricas, e com base no estudo de Moura Silva (2015), é possível deduzir que o pouco que sabem provém de interações sociais nas escolas e contato com as mídias (televisão, internet, rádio etc). Nesse sentido, conforme explica Walsh (2005, p. 4): “la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas”, com o objetivo de orientar “a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales" (WALSH, 2005, p. 4).

A ideia inicial era trazer representantes do maior número possível de países hispano-americanos, especialmente os que provinham de embaixadas próximas a Paracatu. Para isso, enviei, por e-mail, cartas de convite (cf. anexo V) a oito embaixadas¹⁶, mas, infelizmente, só tive retorno de duas (Bolívia e Uruguai). A partir desse insucesso, passei a buscar pessoas que moraram fora e pessoas de outros países residentes na cidade de Paracatu (MG). Como não havia recursos disponíveis para a vinda dos convidados como passagens ou diárias, os custos ficaram a cargo deles mesmos.

Como não há em Paracatu representantes de todos ou da maioria desses países, muitos encontros não puderam ser realizados ou foram estabelecidos por meio de videoconferência, como os de El Salvador e Chile, mediante a referida falta de recursos para trazer os

16 Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguay, Peru e Uruguay.

convidados e a declinação de convites de pessoas locais que já haviam tido experiência cultural naqueles países.

Desta forma, apresento, a seguir, os seis encontros que foram realizados, de acordo com suas respectivas datas de realização. A dinâmica dos encontros aconteceu da seguinte forma: os alunos eram avisados previamente da ida de cada um dos/as convidados/as para que pudessem pesquisar a respeito e elaborar suas perguntas. No dia de cada encontro, eu sempre pedia ao/à convidado/a que se apresentasse aos alunos e falasse um pouco de sua história. Em seguida, eu abria para as perguntas, seguindo a ordem das manifestações, realizadas através do gesto de se erguer a mão. Não houve qualquer roteiro ou regra para esse momento porque quis deixar os participantes bastante à vontade para a realização de suas perguntas, conforme veremos a seguir.

Considero importante destacar que devido à diversidade de tópicos e assuntos das perguntas realizadas pelos participantes, elas não são apresentadas na ordem cronológica do encontro. Decidi agrupá-las em temas para melhor organização e compreensão das possíveis relações entre elas.

4.1.1 Encontro com Venezuela – 17/05/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM)

Assim que percebi que os contatos com as embaixadas não foram muito bem-sucedidos, passei a investigar entre os professores e alunos se eles conheciam pessoas de países hispano-americanos ou que viveram fora do Brasil, em algum desses países. Conversando com uma aluna minha do Centro de Idiomas do IFTM, onde atuo como professora e coordenadora, descobri que na escola de idiomas onde ela cursa francês havia uma professora de espanhol, venezuelana. Fui até lá e tive a sorte de encontrá-la em seu horário de intervalo.

Após me apresentar, expliquei minhas intenções e a convidei a participar de meu projeto. Ela gentilmente aceitou o meu convite e compareceu no dia e hora marcados para conversar com os alunos, que já sabiam de sua ida e tiveram tempo para se preparar para a interação com a convidada, em espanhol ou em português, como havíamos combinado antes e também porque ela compreende bem a nossa língua, conforme veremos na transcrição a seguir:

Convidada venezuelana: *Mi nombre es Convidada venezolana, (...), soy de Venezuela, tengo 33 años, soy formada en contabilidad, allá en Venezuela, ya tengo unos 12 años de formación. Mi esposo es brasilero, de aquí de Paracatu, es agrónomo, él fue a trabajar a Venezuela, subcontratado por Odebrecht, y fue a llevar la tecnología agrícola para Venezuela. Ahí él estaba en Maracaibo, mi ciudad, es la segunda más grande de Venezuela, como ustedes saben Venezuela es un país pequeño, entonces la capital es Caracas, la segunda ciudad más grande es Maracaibo, que es donde yo vivo, nos conocimos haciendo curso de inglés, en primero nivel yo entre, el entro, casualidad, nos conocimos y comenzó todo... Ahí nos casamos en enero de 2013 y acabó el contrato con Odebrecht y nos tuvimos que venir para acá para Brasil, ahí cuando yo me encuentro con cambio de cultura, aún yo no vía así esa diferencia de cultura, pero si hay un poco, **idioma era horrible**, yo no entendía a nada a nadie, mi cabeza estaba bien bloqueada, no sé si por los nervios, pero si fue un poco difícil. (...) Bueno, ahí, hasta que me acostumbre a país, después de un año yo quede embarazada, yo tengo un hijo de 3 años (...) yo logré colocarlo en la escuela, yo dije, yo voy buscar a algo, no puedo trabajar como contador porque tengo plazo de validez del título, prácticamente tengo que quedar 4 años, y no compensa, ahí yo tengo que buscar algo para yo hacer, y fue até instituto de idiomas a ellos le gustan más que todos sean profesores nativos y entre, en la primera semana ya estaba contratada, ahí estoy desde enero dando clases... y esta es más o menos mi historia...*

Interessante notar, nesta apresentação da venezuelana, que a dificuldade maior que ela teve ao se mudar para o Brasil não foi a interação com a nossa cultura e sim entender a nossa língua, conforme o trecho destacado. Este é um exemplo de situação que representa bem a condição da superdiversidade, porque conforme explica Vertovec (2007), a superdiversidade contempla uma série de variáveis que formam diferentes perfis de imigrantes. No caso da convidada, temos as questões relacionadas à dificuldade com a língua e o mercado de trabalho.

Quando a convidada menciona que “le gustan que todos sean profesores nativos” eu questiono, afinal, quem é o falante nativo? É aquele que nasce e mora no país ou também pode ser aquele que morou muitos anos no país do outro e desenvolveu uma proficiência oral aproximada? Ou ainda, aquele que apenas nasceu no país de origem mas veio para o Brasil ainda muito cedo?

Se olharmos a palavra “nativo” no dicionário, veremos os seguintes verbetes “1. que nasceu no país, no lugar em questão”; “2. relativo ao país ou lugar em que se nasceu; nacional, pátrio”; “3. em linguística: primeiramente adquirido”; “4. em linguística: que usa a primeira língua” (NATIVO, 2018, p. 1).

É possível notar que a palavra pode ser interpretada de acordo com o contexto em que é inserida e neste contexto em questão, acredito que nativo significa alguém que usa sua língua materna, ou seja, do país de sua origem, mesmo estando fora dele há muitos anos.

Schütz (2010) adverte que os termos “nativo” e “não-nativo” são dotados de “certa dose de generalização” (p. 1) e por isso carregam uma imprecisão. Em seu artigo sobre Professor nativo x não-nativo, ele usa a palavra “nativo”, como sendo “aquele indivíduo que possui um bom grau de instrução em seu país de origem e um domínio limitado da língua materna do aluno (português)”, (p. 1).

O autor defende que existem diferenças pontuais na prática de ensino entre um professor nativo e um professor não-nativo. Ele acredita, por exemplo, que o professor não-nativo desempenha o papel de professor, enquanto que o nativo, atua como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que o “mito do nativo” surgiu a partir da teoria gerativista de Chomsky (1965), e conforme aponta Figueredo (2011, p. 67):

quando Chomsky (1965) definiu, em linhas gerais, o falante nativo de uma língua como sendo o único qualificado a julgar a gramaticalidade de suas sentenças e, portanto, considerado a autoridade máxima por conhecer tão bem a língua que fala, ele certamente não previa os entraves que esse conceito traria para a definição do falante nativo de inglês ou de qualquer outra língua.

Em seu artigo sobre falantes nativos de inglês versus falantes não-nativos, a autora defende que:

Vários autores são unânimes ao afirmar que a competência absoluta em uma língua não se constrói pelo simples fato de um indivíduo adquiri-la como sua primeira língua, ou mesmo por morar desde o seu nascimento no país onde ela é falada (Rampton, 1990; Canagarajah, 1999; Cook, 1999; Widdowson, 1994; Kachru; Nelson, 1996; Rajagopalan, 1997, 2002, 2004; Graddol, 1999; Kramsch, 2001; McKay, 2002; Crystal, 2003; Phillipson, 2003). Na verdade, essa “competência absoluta” há muito tempo tem sido reconhecida como mito ou falácia. Primeiramente, devemos levar em consideração que não há uma comunidade de falantes que possua o mesmo nível de proficiência na língua que falam, pois cada um revela uma competência única, sendo alguns mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras. Além disso, seria sociolinguisticamente incorreto considerar que todas as pessoas pertencem a um único grupo social (FIGUEREDO, 2011, p. 68).

Isso explica a origem do “mito do nativo” e por que foi considerado um mito, e embora o objetivo deste estudo não seja discutir essa questão, considero importante deixar clara a minha visão sobre o assunto, pois não defendo nenhum dos dois lados em minha

pesquisa, no entanto, acredito que trabalhar em parceria com os nativos pode ajudar o aluno a conhecer melhor as diferentes culturas, portanto, acredito que o ganho maior é cultural e não linguístico.

Outra questão que questiono sobre a resposta da convidada é quando ela fala sobre a sua dificuldade com o português, classificando-o como “idioma horrible”. Praticamente todos mencionaram um deslocamento ou uma certa resistência ao português, no entanto, nesta convidada percebo que esse processo foi mais impactante. Ela parece realmente não ter tido muita empatia com o português. Concordo que isso pode acontecer, no entanto, a classificação hierárquica de um idioma, seus falantes e suas culturas me incomoda profundamente.

Sei que temos preferências particulares por um ou outro, no entanto, dizer que esse idioma é bom ou ruim, é, para mim, uma atitude que promove e reproduz o pensamento colonialista, o qual tenho tentado resistir. Nesse sentido, acredito que não devemos deixar manifestações como essas passarem em branco, é preciso despertar o olhar do outro sobre essa realidade, para que ela possa ser desmascarada e transformada, positivamente.

Após a apresentação da convidada, abrimos o momento para as perguntas, as quais estão organizadas nos grupos temáticos: a) Questões de hábitos culturais; b) Questões políticas; c) Questões de raça, gênero e outras minorias, conforme veremos a seguir.

a) Questões de hábitos culturais

A pergunta seguinte é feita por Mike, um aluno de 17 anos que “aprendeu a gostar do espanhol com o tempo”, segundo o QI:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Espanhol é uma língua de prestígio no Brasil.	Mike				
Gosto de interagir com pessoas de países que falam o espanhol.	Mike				
Aprendi a gostar do espanhol com o tempo.	Mike				
Tenho familiares e/ou amigos que falam espanhol.	Mike				

O participante parece ver o espanhol como língua de prestígio e demonstra ter contato com pessoas de países hispanofalantes, o que acredito que possa ter contribuído para que ele

se aproximasse da língua gradativamente, conforme exposto no QI acima. Também percebi seu esforço para perguntar na língua, conforme o exposto a seguir:

Mike: *Buenos días, pido perdón por mi español, además del lenguaje, ¿cuál otra característica que foi marcante en sus primeras impresiones brasileñas?*

Pesquisadora: *No necesitas pedir perdón porque estás aprendiendo.*

Convidada venezuelana: *No, la mayor dificultad que yo tuve aquí fue principalmente el idioma, sin embargo el español y el portugués son un poco parecidos, si yo comencé a hablar un poco lento, despacio, para una persona que nunca hay escuchado el portugués el vas ser fácil y aquí el portugués, o sea, al principio yo no sé porque yo venía bloqueada, se me entiende, yo no entendía nada, así me hablaran despacio yo no entendía nada, después de un mes, un mes y medio fue que yo comencé más o menos. Con cuestión de cultura, cultura no me pareció muy diferente no. Aquí los brasileros son muy unidos, son muy familiares, en Venezuela también son, (...) pero siento que en Brasil las familias son más unidas que en Venezuela, por ejemplo, una cosa que me llamó atención, (...) algunas casas tienen más de una televisión, pero el normal es una televisión en la sala, eso quiere decir que se quiere ver televisión tiene que ir para la sala e ahí cuando se da un máximo de unión familiar, todo mundo ve la televisión. (...) un ejemplo, mi casa tiene 3 habitaciones, (...) cada cuarto tiene una televisión, allá en Venezuela, no hay televisión en la sala, y cada tiene la personal, yo estaba en mi cuarto, mi hermana estaba en otro y mi mamá estaba en otro, no estaba esa comunicación, si mi entiende, que venga aquí, siente por la sala, conversan entre todos e tal, allá relaciones así no son muy comunes no, se si sienta en una mesa para almorzar y ya, listo, cada uno después va para su cuarto. (...).*

Antes de passar a palavra para convidada, eu quis lembrar ao participante que ele está aprendendo e por isso não era necessário pedir desculpas, pois os erros são naturais ao processo, isso inclusive é bastante perceptível nas perguntas dos participantes, pois a maior parte apresentou algum erro de pronúncia na hora de falar espanhol.

Percebi que a pergunta de Mike denota uma curiosidade em relação a possíveis choques culturais, isto é, o que temos em nossa cultura que pode causar algum impacto na visão de um venezuelano? Embora aparente ser uma curiosidade comum, ela mostra interesse não só na visão do Brasil lá fora, mas também na manifestação da diferença entre as culturas. Na visão de Kramsch, (2017), a exploração das diferenças culturais é benéfica ao desenvolvimento de uma “competência intercultural” (p. 147). Almeida Filho (2002) também concorda com o desenvolvimento de uma “competência sociocultural”, pois, para ele, o

intercâmbio entre culturas pode ajudar a desestrangeirizar a língua que está sendo aprendida. Santos (2002) também defende o mesmo, mas de maneira diferente, para ela é necessário encontrar na diferença uma forma de “desnaturalização de nossa língua materna e nossa cultura e de questionamento das formas pelas quais nos relacionamos com o mundo” (p.4).

Eu não concordo totalmente com essa visão multicultural porque percebo que o desenvolvimento de uma competência inter ou sociocultural não é suficiente para permitir uma visão mais crítica em relação à língua e à cultura do outro. Vejo como necessária a adoção da interculturalidade e letramento críticos, para que o aprendiz passe a perceber o que realmente está subjacente a essa forma de pensar. Porque, conforme vimos nos estudos de Moura Silva (2015) sobre a (des)identificação dos alunos com o espanhol, por exemplo, agrada-lhes quando há semelhanças entre sua língua/ cultura com a do outro e quando percebe uma diferença ocorre justamente o contrário. Contudo, Santos (2002, p. 2) afirma que “a identificação em nossa sociedade está marcada pela dominação”, porque tendenciamos a nos identificar com o dominador, na esperança de obter o mesmo poder de dominação do outro.

Portanto, concordo com os pesquisadores que defendem a perspectiva da competência sócio ou intercultural porque vejo que há realmente um ganho tanto no nível de conhecimentos culturais quanto de aproximação entre as culturas. No entanto, acredito que é preciso ir mais além, a partir da adoção de estratégias críticas e decoloniais, conforme vimos nas explicações de Walsh (2009) e de acordo com o que tento mostrar neste estudo.

O participante Mike também parece concordar, pois em suas respostas ao QP, ele revela:

3) Você gostou do contato com a venezuelana? Por quê?
Sim, pois foi bom ter um contato com alguém do exterior para conhecer sobre sua cultura.
4) Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você? Por quê?
Sobre seu sistema político e econômico, pois a convidada desmentiu muitas características que até então achávamos estar certas

Nesta resposta, identifico uma referência a possíveis informações/ estereótipos veiculados pela mídia sobre a situação política da Venezuela, que parecem não condizer com a realidade do país, como a declaração de Nicolás Maduro sobre a inexistência de uma crise humanitária, por exemplo.

A resposta da convidada parece fazer uma crítica a um de seus costumes referente à forma como se relacionam no contexto familiar. Nas frases em que compara “*siento que en*

Brasil las familias son más unidas que en Venezuela” e descreve “*cada uno después va para su cuarto*” vejo uma referência ainda que sutil à questão do individualismo. Afinal, estaria ela fazendo uma crítica ao individualismo da sociedade pós-moderna, em função de uma série de mudanças ocasionadas pela globalização, como capitalismo, consumismo e individualismo? Essas são questões que não puderam ser respondidas, mas que permitem refletir, ao menos, sobre sua crítica em relação a esse comportamento das famílias venezuelanas.

A próxima pergunta é feita por Luíza, uma estudante também de 17 anos que parece ter uma relação evolutiva de proximidade com o espanhol, segundo QI.

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Desejo aumentar meu conhecimento em espanhol.	Luíza				
Aprender espanhol será importante para minha vida.	Luíza				
Aprendi a gostar do espanhol com o tempo.	Luíza				

Luíza: *¿Es verdad que em Venezuela las residencias no tiene numeración?*

Convidada venezuelana: *Sí, tiene numeración. Por ejemplo, yo vivo en uno edificio, yo vivo no, vivía, vivía en un edificio, mi familia tiene edificio, ellos viven en edificio, pocos viven en casa, pero todos tiene numeración, por ejemplo, mi apartamento es 2B, de mi tía es no 8A, la casa de mi abuela es en la 56, tiene numeración, son cosas que a veces nosotros oímos hablar y a veces no coinciden con la realidad.*

A participante me disse que viu essa informação na internet¹⁷. Sua pergunta é mais um exemplo de que nem todas as informações que são fornecidas pela mídia correspondem à realidade. Muitas fornecem subsídios para a construção de representações como essa, baseadas em falsas ou equivocadas suposições, que podem levar a julgamentos negativos em relação à cultura do outro. Trabalhar o letramento crítico na investigação de práticas hegemônicas e relações de poder também nos permite lidar com situações como essa. Afinal, será que tudo que a mídia veicula está correto ou corresponde com a realidade? Acredito que a intervenção maior nesse caso é a dúvida, por isso achei muito interessante a pergunta da participante, porque ela teve a atitude de questionar um fato em busca da verdade. A dúvida e o questionamento permitem que representações desse tipo sejam ressignificadas ou, conforme menciona Menezes de Souza (2011, p.3): “é preciso compreender também como o texto e a leitura do texto estão com o mundo”.

¹⁷ Nota da pesquisadora, em 14/09/2018.

A meu ver, os dados em análise até aqui, durante o encontro com a venezuelana, mostram uma visão de relações entre culturas, nações e línguas próximas da perspectiva multicultural, baseada no multiculturalismo ou no que Walsh (2009) chama de *interculturalidade funcional*, cuja função é apenas o intercâmbio de conhecimentos entre culturas, sem espaço para discussões e questionamentos críticos. Tem como foco apenas a diversidade cultural, que embora trate da questão da inclusão social no interior da dinâmica dos Estados nacionais, não abrange ou contempla o questionamento dos padrões de poder institucionais e estruturais, os quais são responsáveis pela desigualdade, pela exploração, pela dominação.

Já a Interculturalidade Crítica, conforme vimos com Walsh (2010), possui como ponto de partida, especificamente, a problemática do poder e busca combater sobretudo as questões relacionadas à desigualdade, à exploração e à dominação, questionando, inclusive, o padrão de raças, ou seja, a racialização e todas as injustiças geradas por esse comportamento. Por isso, a Interculturalidade Crítica é tão defendida pela autora como um fenômeno de resistência, de agência e de luta direta contra o racismo e as diferentes formas de opressão, conforme veremos nas análises a seguir.

b) Questões políticas

Pude verificar que as perguntas deste item podem ter gerado algumas intervenções críticas por parte da convidada. Vejo como intervenções críticas, aquelas que apresentam alguma possibilidade de resignificação das representações dos alunos, a partir do questionamento de padrões de poder e ideologias coloniais subjacentes e também ideias e representações equivocadas a respeito dos países ou da língua, que podem igualmente gerar estereótipos e preconceitos diversos.

A pergunta seguinte foi feita por Paloma, uma estudante de 17 anos que parece ter certa dificuldade em aprender o espanhol, segundo dados coletados no QI:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho dificuldades em aprender espanhol.		Paloma			
Espanhol é tão complicado quanto português.		Paloma			
Em geral, brasileiros não têm dificuldade em aprender espanhol.				Paloma	

Mesmo tendo certa dificuldade com a língua, a participante demonstrou certo esforço ao elaborar e realizar a pergunta no referido idioma:

Paloma: *En una entrevista entre Franci y 24, canal de televisión, el presidente de Venezuela Nicolás Maduro negó la crisis humanitaria y migratoria en su país y acusó sus vinienses latinos americanos de tramar una campaña contra la Venezuela. ¿Lo que nos puede informar sobre ese asunto? Existe mismo una crisis?*

Convidada venezuelana: *Yo me imagino que usted ya visto las noticias en Venezuela, ustedes saben que Nicolás Maduro, yo no quiero más hablar de presidente de la república, pero ya está más que visto, ya todos los países, todo el mundo sabe que realmente Venezuela está viviendo una crisis humanitaria, una crisis política y una crisis humanitaria, realmente la gente, los bebés recién nacidos de 3, 4, 5, 6 meses están muriendo. En un día puede morir cualquier cantidad de niños, yo sigo redes sociales de Venezuela, para yo estar dentro de la situación allá, sin embargo, mi familia vive allá, y mi familia, o sea, yo para hablar con mi mamá, yo me mentalizo psicológicamente porque ella se comienza a hablar de las crisis y ya comienza a llorar. La clase media en Venezuela ya no existe, es clase pobre, solamente le voy dar uno ejemplo, el salario mínimo allá creo que aumento a dos millones y medio de bolívares, 1kg de pollo (pollo es frango) es 1 millón, entonces, una persona que gana un salario mínimo se puede compra 2 kg y medio de pollo, entonces, ¿y todas las demás comidas? Si es una familia de 5 personas todo mundo se muere de hambre, están todos desnutridos, los niños están desnutridos, las personas están desnutridas, y sin embargo no si consigue medicinas (medicinas son remedios), las personas están muriendo por falta de medicinas, falta de comida y yo creo que psicológicamente, la depresión que deben llevarlos venezolanos no debe estar nada fácil. Ahí todo mundo está muriendo, está muriendo, una crisis humanitaria de verdad y las personas intentan sobrevivir, ¿Ellos lo que hacen? Saleen de país, van para Colombia, frontera de Colombia, Brasil, desde Colombia pasa a Chile, Ecuador, Argentina.*

De acordo com o primeiro questionário, Paloma não conhece nenhum hispanofalante. Acredito que talvez por isso tenha recorrido à mídia para pesquisar sobre a Venezuela e ao perguntar “*existe mismo una crisis*” a palavra em destaque confirma certa dúvida sobre o que vem acontecendo no país, uma vez que sua pesquisa mostra o presidente Nicolás Maduro declarando o contrário. Isso corrobora minha assertiva baseada no primeiro questionário, a de que a maioria dos participantes recorrem às mídias para saber sobre determinado país. Por isso a mídia detém tanto poder de influência, porque muitas vezes é a única fonte de informações aos participantes que não possuem contatos com pessoas de outros países. Nesse

sentido, conceitos e preconceitos podem ser produzidos e reproduzidos entre culturas no ensino de línguas por meio da mídia, tendo em vista que os discursos são grandes veiculadores e produtores de “verdades” sobre as culturas (WOODWARD, 2000).

No entanto, vale destacar que a participante não só pesquisou sobre a Venezuela como também me consultou no dia anterior para saber se a sua pergunta estava adequada¹⁸. Eu pedi apenas para acrescentar “¿existe mismo una crisis humanitaria?”. Além disso, também percebi que ela se esforçou na hora de falar o espanhol, buscando pronunciar adequadamente os fonemas (algo que não acontecia da mesma forma, durante as minhas aulas de espanhol anteriores aos encontros). Essa prática me fez questionar o(s) provável(is) motivo(s) desse esforço. Seria em função da presença da convidada ou daquela mencionada preocupação em “não pagar mico”, na frente dos colegas? Acredito que talvez seja um pouco das duas assertivas, mas o fato de haver uma pessoa estranha, isto é, sem qualquer intimidade (portanto, formal) na sala de aula, pode ter deixado a participante ainda mais insegura com relação ao seu espanhol.

No QP temos a seguinte resposta:

3) Você gostou do contato com a venezuelana? Por quê?

Sim, ela pôde ampliar meus conhecimentos sobre a Venezuela, fiquei muito empolgada por conversar em espanhol com uma venezuelana.

Essa afirmação parece indicar além de um resultado positivo, um sentimento de entusiasmo em relação a algo incomum, isto é, conhecer alguém de outro país é algo novo para Paloma, pois no QI ela mostrou que não conhece ou mantém contato com nenhum hispanofalante.

Vejo novamente aqui certa valorização ao “ser nativo”. No entanto, não a percebo como forma de hierarquização, mas como uma “novidade”, algo incomum para a participante.

Em relação à resposta da convidada, pude notar que durante o seu relato sobre as mortes que vêm ocorrendo em seu país em decorrência da desnutrição e da fome, muitos alunos reagiram¹⁹ com expressões faciais de surpresa. A julgar por essas reações e pelas recorrentes perguntas sobre a crise política e humanitária na Venezuela, percebo que este assunto foi o destaque neste encontro, conforme veremos no decorrer desta análise.

Marília, uma estudante de 17 anos, fez a seguinte pergunta à venezuelana:

¹⁸ Nota da pesquisadora, em 16/05/2018.

¹⁹ Nota da pesquisadora em 17/05/2018.

- Marília: *¿Como es el sentimiento de pertensa en Venezuela?*
- Convidada venezuelana: *Grande en todas las personas en Venezuela, por ejemplo, yo me siento patriota, ahí me preguntan, ¿De dónde eres? Y yo me siento muy orgullosa de decir de Venezuela. Venezuela ahora es un país pobre, yo lo puedo comparar con África, actualmente. Anteriormente, Venezuela era un país muy rico, el es un país muy rico en petróleo, ellos venden petróleo para Estados Unidos, para Brasil creo, y para muchos países, y eso que, esa rienda, es lo que hace rico Venezuela, el petróleo que tiene (...).*

Imagino que a pergunta de Marília tenha denotado um interesse em saber se os venezuelanos ainda sentem orgulho de seu país ou se estão revoltados com ele pela crise que vem acontecendo no país. Isso me fez questionar sobre como estamos recebendo essas notícias aqui no Brasil. Em outras palavras, quais as representações que estão sendo vinculadas pela mídia no Brasil sobre a situação da Venezuela?

São várias as fontes que trazem notícias sobre a Venezuela e também sobre outros países da América Latina. Mas lembro-me de três notícias divulgadas na internet que me chamaram a atenção. Uma sobre os problemas de acolhimento ocorridos na cidade de Boa Vista (RM) que relata casos de maus tratos contra venezuelanos (LUSA, 2018); a outra em relação a um candidato à vice-presidência que chamou os latino-americanos e os africanos de “mulambada” (GARCIA, 2018, p. 1) e outra notícia afirmou que “o brasileiro herdou a cultura do privilégio do português, a indolência do índio e a malandragem do africano” (G1, 2018, p.1).

Em ambas as situações, vejo a manifestação de preconceito racial e me pergunto: o que leva as pessoas a cometerem tais atos? Acredito que a resposta está diretamente relacionada ao processo de colonialidade do poder que, segundo Quijano (2011), impõe uma classificação racial/étnica da sociedade como principal estratégia de poder e opera em todos os níveis da existência social e da vida cotidiana das pessoas. Essas representações reforçam esse padrão de poder e podem influenciar a visão das pessoas, bem como sua capacidade de julgamento, pois de acordo com Duveen (2015, p. 8), “as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos”.

Assim, no momento em que o aprendiz lê uma notícia como as que mencionei, ele precisa ter a capacidade de ser crítico e reconhecer a manifestação da colonialidade do poder que está subjacente aos discursos.

Neste momento da análise dos dados construídos nesta pesquisa, fico a questionar sobre a necessidade de não apenas promover os encontros interculturais de maneira sistematizada, como aqui foi realizado; indago sobre a necessidade maior de reflexão sobre eles, questionando em sala de aula de maneira mais direta sobre a colonialidade do poder existente nas relações entre os países da América Latina, falantes de espanhol. Entendo que esses questionamentos poderiam ter sido feitos de maneira ainda mais enfática e aprofundada nas aulas junto com os alunos. Entretanto, penso que a promoção de uma interculturalidade crítica seja algo processual, que não ocorre da noite para o dia, já que o processo de colonialidade está bastante intrincado em nossa forma de ver o mundo (QUIJANO, 2011),

Nesse sentido, acredito que os encontros interculturais que esta pesquisa promoveu puderam sim dar início a esse processo à medida que aproximaram um pouco mais os alunos das realidades de diferentes países onde o espanhol é falado.

Marília também percebe isso ao responder às perguntas do QP, sobre o que mudou para ela após o encontro com a convidada venezuelana:

2) Após a conversação com a convidada venezuelana, o que mudou para você sobre a Venezuela?
Há muitas ideias sobre o país que estão erradas e que o país tem uma ótima cultura.
4) Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você?, Por quê?
Que temos uma imagem em geral do país de uma forma errada

Essas respostas da participante também trazem para a discussão a questão da distância entre as culturas, na medida em que ela contribui para o aumento de estereótipos e preconceitos. Blommaert (2005, p. 207) explica que essa distância tende a diminuir a precisão de nossas categorias e julgamentos:

the greater the distance, the more general and less precise our categories become. We tend to have extremely nuanced and fine-grained categories for that which is closest to us, but may have to revert to simple stereotypes exuding incapacity to perceive all kinds of differences as soon as we move away²⁰.

Em outras palavras, quando estamos próximos à cultura do outro, tendemos a produzir conceitos (imagens) mais reais da cultura com a qual estamos em constante contato. Isso contribui para a não produção de estereótipos marcados pelo preconceito colonial.

²⁰ Quanto maior a distância, mais gerais e menos precisas nossas categorias se tornam. Nós tendemos a ter categorias extremamente refinadas e sutis para o que está mais próximo a nós, mas podemos ter que reverter a estereótipos simples, evidenciando a incapacidade de perceber todos os tipos de diferenças à medida que nos afastamos.

No estudo de Soares (2008) vimos que a ausência de uma diplomacia cultural no Mercosul, contribui para manter a distância entre as culturas dos países-membros, uma vez que “a importância dos interesses comerciais na agenda das negociações e a centralidade dos atores governamentais nas relações entre os países, deixou num segundo plano temas e atores não diretamente ligados ao mundo dos negócios e da política externa dos países” (p. 53).

É evidente que a aproximação entre as culturas não garante a quebra de preconceitos. Ao contrário, ela pode até mesmo contribuir para o reforço dos mesmos, na medida em que circulam como representações socialmente construídas como senso comum, a partir das interações sociais.

Sobre a resposta da convidada, pude perceber que ao afirmar “*Grande en todas las personas en Venezuela*”, ela parece manifestar aquilo que Benedict Anderson (1983 apud Hall, 2006) chama de “comunidades imaginadas”:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (HALL, 2006, p. 51).

Essa discussão dos autores faz bastante sentido quando pensamos, de modo prático, ser impossível saber o que cada venezuelano pensa a respeito de seu país. Por isso, a convidada “imagina” que seu povo, sua nação, tenha orgulho de seu país, mesmo com toda a crise que o está afetando. Ao fazer isso, talvez ela esteja estendendo sua própria compreensão de sua nação, seu orgulho patriota, generalizando-o para o restante da nação. De toda forma, é interessante entender como ela resiste a uma visão de depreciação de sua cultura, entendendo a crise como uma realidade do momento, que nem sempre foi assim e que, portanto, poderá nem sempre sê-lo.

Outro detalhe que me chamou a atenção na resposta da convidada é que ela faz referência ao fato de o país estar pobre no momento, comparando-o inclusive com o continente africano, o que nos remete a pensar sobre o quanto o status econômico de um país é importante para as pessoas. Isso porque, conforme vimos nos estudos de Galeano (2018), Moura Silva (2017) e Quijano (2005), os países da América Latina foram alvos de dominação e exploração de países desenvolvidos, que os converteram ao longo da história, em países subalternos. Por isso hoje muitos possuem uma economia dependente. Essa dependência os

torna países economicamente pobres e, por isso, talvez menos desejáveis em termos culturais, econômicos, turísticos, sociais.

Essa condição ainda nos faz sofrer outra dominação: o colonialismo, uma estratégia de dominação oriunda dos processos de colonização dos países da América Latina, conforme vimos nas explicações dos autores Candau e Oliveira (2013), Fleuri (2003), Quijano (2007), Walsh (2005), entre outros. E, no caso específico da convidada, vemos sinais da “colonialidade do poder” em sua fala, sobretudo quando ela compara seu país com os países pobres da África. Conforme vimos anteriormente, com Quijano (2007), a “colonialidade do poder” é uma forma de domínio do imaginário das pessoas, que as faz acreditar que os países subdesenvolvidos (pobres), não-europeus, são primitivos e inferiores aos países desenvolvidos.

c) Questões de raça, gênero e outras minorias

A pergunta que se relaciona com a luta de minorias, é a de Roberta, uma estudante de 17 anos que apresenta sinais de atração pela língua, embora concorde não ser tão importante aprendê-la quanto o inglês, segundo o questionário inicial:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Eu acho o espanhol uma língua encantadora.	Roberta				
Eu acho o espanhol uma língua muito <i>caliente</i> .	Roberta				
Aprender inglês é mais importante que aprender espanhol.	Roberta				

Ela inclusive tenta falar em espanhol, mas logo desiste e resolve finalizar sua pergunta em português.

Roberta: *Yo quiero saber cómo es la violencia en Venezuela, como las personas reaccionan y quien... eu não sei falar agora, mas quem sofre mais violência lá? Tipo, se é mulheres? Como que é? Se é como aqui?*

Convidada venezuelana: *Se yo les dije, se usted me preguntar actualmente o anteriormente, siempre hube violencia, siempre, tanto en los sectores más ricos como en los sectores menos ricos, siempre violencia, hay violencia en toda parte del mundo. ¿Quién sufre más? Los adolescentes y jóvenes también, mujeres yo creo, mujeres en todos los países también, así como aquí, por ejemplo, trabajos escasos allá, por más que todos son jóvenes, los jóvenes actualmente. Allá en Venezuela hay mucha violencia, más que todo es por*

la falta de comida, ellos salen a robar, entonces cuando una persona ya tiene varios días que no come, ¿qué pueden hacer? Salir a robar. Entonces comienza la violencia, más que todo ahora, actualmente hay mucha violencia en Venezuela, mucha, es robo, por ejemplo, estos días yo vi la noticia un edificio, un predio, un edificio, la gente yo no sé porque salió corriendo y estaban subiendo, no sé cómo, subirán para entrar por la ventana de los edificios, para robar la comida, eso es un tipo de violencia. Actualmente la violencia es por falta de insumos en Venezuela.

A pergunta de Roberta toca a questão da identidade de gênero. Quando ela pergunta sobre a violência na Venezuela, ela não quer somente saber como é a violência lá, ela também deseja saber quem a sofre mais, citando inclusive o grupo das mulheres. Acredito que a participante tenha elaborado essa pergunta pensando na realidade da violência contra a mulher no Brasil. Realidade que está diretamente relacionada às relações de identidade e poder.

Em seu estudo sobre a dominação masculina, Bordieu (2012, p. 50) fala sobre o poder simbólico: “A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física”. Nesse sentido, há sobre a mulher duas formas de violência: a física e a psicológica, sendo esta última, operada por padrões de comportamentos historicamente machistas. É desta forma de poder que surgem e que se reproduzem comportamentos machistas os quais têm sido confrontados, por sua vez, por movimentos feministas. Como o exemplo da atual campanha “meu corpo minhas regras” (VAZ, 2015, p. 1), movimento feminista que combate a exposição não consentida do corpo feminino, buscando evitar com isso, a naturalização da violência contra a mulher.

A convidada, em sua resposta, atribui boa parte da responsabilidade pela violência que tem ocorrido em seu país à fome que as pessoas estão passando devido à crise. A questão das relações de poder é vista de forma diferente aqui porque envolve a necessidade de sobrevivência, que se manifesta naquilo que Bordieu (2003) chama de capital econômico, referente aos recursos materiais de um indivíduo ou grupo. Neste caso específico, a convidada afirma que a violência é, em boa parte, resultante da falta desses recursos, sobretudo de subsistência.

Nas afirmações “*hay violencia en toda parte del mundo. ¿Quién sufre más? Los adolescentes y jóvenes también, mujeres yo creo, mujeres en todos los países también, así como aquí, por ejemplo*” (grifos meus) noto outro detalhe interessante na resposta da convidada. Ela não deixa que a violência seja atribuída somente ao seu país, ao afirmar que

isso é um problema social de todos os países, inclusive no caso das mulheres. Vejo nestas afirmações uma intervenção crítica decolonial, no momento em que a colonialidade do poder nos faz acreditar, de forma geral, que somente os países menos desenvolvidos possuem problemas sociais como esse.

Ao final deste encontro agradecemos à convidada pela presença e por sua gentil contribuição ao nosso momento intercultural. Entreguei aos alunos o QP e finalizamos então este dia.

4.1.2 Encontro com El Salvador – 24/05/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM)

O Encontro com El Salvador surgiu no momento em que tive dificuldades em encontrar pessoas dispostas a participar dos encontros. Já havia convidado alguns colegas professores que tiveram experiências no Paraguai e no Chile, mas não obtive sucesso porque os dois professores que eu havia convidado estavam lecionando no mesmo horário de aula da turma que eu havia escolhido para participar da minha pesquisa.

Resolvi então considerar a sugestão da minha orientadora, de realizar alguns encontros por meio de videoconferência e foi então que ela convidou um salvadorenho que foi seu aluno de mestrado, para participar de um encontro intercultural com os meus alunos.

Confesso que no começo eu tive receio de não termos as condições tecnológicas adequadas para realizar o encontro. Mas, após alguns testes com o aplicativo *Skype*, percebi que poderia dar certo se eu o fizesse em um laboratório de informática, onde eu pudesse contar com um recurso de *datashow* e um sinal de internet via cabo. Realizei o encontro no referido local, mas tive problemas com o espaço. Nem todos os alunos conseguiram ficar próximos ao computador para realizar perguntas.

Tive, portanto, dois problemas na realização deste encontro: a falta de espaço, porque o laboratório não dispunha de layout adequado por ser repleto de cabines de computadores e a falta de um microfone sem fio que pudesse chegar até os alunos das últimas fileiras e não o contrário.

Contudo, o encontro foi realizado com a interação dos alunos que se sentaram mais próximos ao computador que mantinha conexão com convidado salvadorenho, conforme veremos a seguir.

- Pesquisadora: *¡Buenos días Convidado B! nos gustaría conocerte mejor, entonces, por favor, habla sobre ti, tu historia y como ha sido tu cambio para Brasil.*
- Convidado salvadorenho: *Bueno chicos, ¡Buenos días!*
- Convidado salvadorenho: *Mi nombre es Convidado B, yo soy de El Salvador, ¿todo mundo sabe dónde es El Salvador? ¿Dónde está?*
- Turma: *Sí... no.. América Central..*
- Convidado salvadorenho: *Bueno, todo mundo ya vio la novela de Thalía, ¿verdad? Thalía es de México.*
- Turma: *Sí, la Maria do Bairro...*
- Convidado salvadorenho: *Al lado de México está un país llamado Guatemala, en América Central, y al lado de Guatemala, está un país llamado El Salvador, que es mi país, nosotros hablamos español y por una cuestión de migración muy grande, hay mucha gente de mi país que vive en Estados Unidos nosotros hablamos un poco de ingles también, entonces, es muy común encontrar personas que hablan español e ingles en el Salvador. ¿Y qué más? Bueno, entonces estoy en América central, el tamaño de mi país es muy pequeño, es mas pequeño que Sergipe, que es el estado más pequeño de ustedes, entonces mi país es muy pequeño, pero tiene mucha playa, tiene muchas cosas muy buenas, la comida es muy rica, la gente es muy amable, como la gente brasileña, muy acogedora, muy cariñosa, les gustan las fiestas, les gustan bailar, etcétera, etcétera.. Y bueno, yo soy graduado en periodismo, yo me gradué en periodismo el año de 2010, y de repente, fue llamado para dar clases de portugués en embajada de Brasil, durante un año, y después tuve un concurso, pasé, y dé clases de portugués durante dos años, y después vine acá, para Brasilia, para intentar cursar una maestría, y no conocía nadie, no conocía nada, y me vine para ca, y fue difícil porque fue como comenzar del cero, no conocía nada, no tenia amigos, igual fue un poco duro, ya hablaba portugués, pero al estar acá aprendí mucho más, claro. (...) hice el proceso para maestría, (...) terminé la maestría en lingüística aplicada, y ahorita estoy en doctorado, en lingüística. Básicamente es eso.*

O salvadorenho começou sua apresentação de forma interativa, acredito que para permitir que os alunos se sentissem mais à vontade. Tinha receio de que a ausência da presença física pudesse atrapalhar essa interação com os alunos, mas o convidado soube como se aproximar deles, fazendo-lhes perguntas e explicando de forma didática a localização de seu país.

Ao pesquisar a respeito, percebi que essa proximidade com os EUA nem sempre é benéfica, uma vez que pode resultar na perda de autonomia governamental do próprio país. A exemplo da notícia que mostra a desaprovação dos EUA sobre decisão de El Salvador em se

aliar à China nas relações comerciais. Um dos comentaristas da notícia afirma que os EUA “continuam a encarar a América Latina como o seu ‘quintal’” (EUA, 2018, p. 2), devido ao fato de não aprovar essa relação. Para ele, “os tempos são outros e El Salvador tem o direito de estabelecer relações com quem quiser” (EUA, 2018, p. 2). Achei muito interessante esse comentário porque mostra de certa forma uma análise crítica da forma como os EUA estabelecem relações com seus países vizinhos da América Latina.

Vemos, nestas relações, a manifestação do que Foucault (2018, p. 273) chama de “funcionalidade econômica do poder”, que possui como missão “manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e uma modalidade própria da apropriação das forças produtivas tornaram possíveis”. Então quando os EUA lidam com os seus países vizinhos da América Latina, como disse o comentarista, como o seu “quintal”, ele exerce de certa forma essa apropriação das forças produtivas desses países a seu favor, reforçando sua dominação por meio da suposta dependência econômica do país dominado.

Após a apresentação do convidado, demos início às perguntas dos participantes, cuja apresentação não é feita na ordem cronológica, pois para melhor organização da análise, elas foram agrupadas em três grandes temas: a) questões de hábitos culturais; b) questões de influência cultural e c) questões de raça, gênero e outras minorias, conforme realizado no encontro anterior.

a) Questões de hábitos culturais

A primeira pergunta é da participante Liz:

Liz: *Mi nombre es Liz, ¿Cómo es la vida en El Salvador? es buena?*

Convidado salvadorenho: *Dígale que sí, es muy buena, claro es un país que tiene pobreza, tiene mucha desigualdad, como en Brasil, pero, por ejemplo, el costo de la vida es un poco más barato que acá, entonces, por ejemplo, el salario mínimo, nosotros tenemos dólares, teníamos antes una moneda nacional, pero, por un proceso político, que mucha gente no está de acuerdo, ahora tenemos dólares de Estados Unidos, entonces el salario mínimo está más o menos 300 dólares, que sería cuantos reales más o menos?*

Pesquisadora: *Unos 600 a 700...*

Convidado salvadorenho: *Exacto, entonces, aquí en Brasil es un poco limitado, sim embargo en El Salvador es un poco más barato los alquileres, en el supermercado, entonces se puede vivir, claro limitado, pero sí. El transporte publico es barato, todo está muy cerca como es un país pequeño, es media hora para ir a la playa, media hora para ir a la montaña, entonces la calidad de vida*

es muy buena. Lo único malo es que hay terremotos, eso es el único obstáculo, pero por otro lado la vida es buena, a no ser por un problema social muy grande que hay en El Salvador, no sé ustedes ya escucharan de problema de las Maras, ¿ya lo escucharan? ¿hay oído?

Turma: *No... no...*

Convidado salvadoreño: *Son grupos de jóvenes, que principalmente son delincuentes, pero hay un grande problema de estructura social interno, hay problema de abandono de familia, el problema de migración, el problema de la cultura, de transculturización de Estados Unidos, de deportación, entonces mucha gente fuera da leí, que vive en Estados Unidos, regreso a El Salvador y se junto en estos grupos sociales y comenzaron a hacer actos delincuentes, llego al punto de este tener ya entrar cualquier espera de la sociedad, hay políticos que están financiando las Maras, es como un poco acá, la cuestión del tráfico, de la delincuencia en Brasil, que se mantiene, se perpetua, por una cuestión de la política, de la gente de poder estar dentro de esta estructura, es la misma cosa en El Salvador. Entonces, eso es un problema social muy grave, que tenemos, el problema de las Maras, y el problema de desempleo, entonces, ese es un problema que nosotros tenemos, ¿y qué más?, la desigualdad, y es eso.. ¿Qué más?*

A pergunta de Liz, embora um pouco generalista, foi pertinente porque trouxe algumas questões a serem analisadas e discutidas nesta primeira rodada de perguntas. A primeira delas é em relação à troca da moeda nacional de El Salvador. Ao afirmar: “*teníamos antes una moneda nacional, pero, por un proceso político, que mucha gente no está de acuerdo, ahora tenemos dólares de Estados Unidos*”, o convidado salvadoreño despertou em mim uma curiosidade sobre o assunto, afinal, que processo político foi esse? E por que muita gente se opôs a ele?

Ao pesquisar a respeito, descobri uma notícia que informa que todo o processo foi uma estratégia política do país para melhorar sua economia, evitar equívocos nas transações comerciais entre trabalhadores salvadoreños e turistas e atrair investidores ao país (AZNAREZ, 2018, p. 1). Contudo, segundo dados da referida notícia, 47% da população do país se opôs ao esquema por acreditar que isso beneficiaria apenas os ricos, donos de hotéis e restaurantes.

Vejo nessa situação a manifestação do que Foucault (2018, p. 273) chama de “funcionalidade econômica do poder”, só que desta vez exercida pelo próprio governo salvadoreño em relação à economia de seu país. Sua estratégia impôs ao seu povo a troca da

moeda nacional, algo representativo de sua economia e de seu país, com o propósito maior de “salvar” a economia de seu país, conforme informado na notícia citada acima.

A segunda questão refere-se ao problema social citado pelo convidado sobre ação coercitiva do grupo “*las maras*”. Essa questão traz um tema raro para a discussão, uma vez que percebo que assuntos relacionados aos problemas sociais, tais como violência, desigualdade, preconceito, entre outros, são pouco discutidos no contexto de ensino, especialmente no de língua estrangeira.

De acordo com os estudos de Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2017, p. 153) assuntos relacionados a desigualdades, por exemplo, em livros didáticos ainda são pouco discutidos devido à valorização de uma sociedade idealizada. Neste estudo, os autores buscam discutir “como as identidades de classe social são construídas no livro didático na sala de aula de língua inglesa” e por meio de sua análise é possível verificar que há uma perspectiva elitizada nas questões turísticas que são tratadas pelo livro.

A pesquisadora Kubota (2013), em seu estudo sobre multiculturalismo crítico e teoria crítica da raça, afirma que “noções de cultura são facilmente corrigidas, banalizadas ou essencializadas”²¹ (p. 131), referindo-se à visão de multiculturalismo liberal, cujas questões sobre raça, etnia e relações de poder não são discutidas e sim “corrigidas, banalizadas ou essencializadas”.

Logicamente, não se pode generalizar essa análise a todos os livros, mas o fato é que eu, como professora de espanhol, vejo a existência da valorização de uma sociedade idealizada e não só nos livros didáticos ou no âmbito escolar. Acredito que seja por essa razão que esses temas não são discutidos no interior da sala de aula e principalmente em outros ambientes sociais, porque fazem parte de um cenário que não agrada, isto é, que não combina com o discurso ideológico elitizado e eurocêntrico que circula no imaginário das pessoas, através da Colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Liz respondeu no QP que não conhecia muito sobre El Salvador e que o contato com o convidado lhe ajudou a saber mais e a perceber semelhanças entre os dois países:

1) Antes da participação do convidado salvadorenho, o que você sabia sobre El Salvador?
Yo no conocía este país.
2) Após a conversação com o convidado salvadorenho, o que mudou para você sobre El Salvador?
Que ele se parece con el Brasil en tudio.
3) Você gostou do contato com o salvadorenho? Por quê?

21 Traduzido do original: “notions of culture are easily fixe, trivialized, or essentialized” (KUBOTA, 2013, p. 131).

Sí, mucho, pois me ajudo a conecer el país.

Conforme mencionado antes, as semelhanças permitem maior identificação com a cultura do outro, no entanto, eu me pergunto com quais semelhanças Liz se identificou? Seria com os aspectos multiculturais como clima, comportamento, forma de se vestir? Mais uma vez percebo a necessidade de ter havido uma discussão sobre tais percepções.

No QI Liz concorda com a representação de que aprender inglês seja mais importante que aprender espanhol.

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Conc ordo plenamente	Conc ordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Disco rdo parcialmente	Discord o totalmente
Aprender inglês é mais importante que aprender espanhol.		Liz			

Isso me faz acreditar que essa importância talvez esteja relacionada ao fato de o inglês estar mais presente não só no mercado global, como também no nosso próprio dia a dia. Por isso acredito que ela também tenha se referido ao consumo da cultura estadunidense como um fator de semelhança entre El Salvador e Brasil.

Assim como a maioria da turma, Liz também não sabia muito sobre El Salvador e também sobre a Venezuela, conforme os QP's. Essa realidade me fez refletir sobre o livro organizado por Zolin-Vesz (2013) sobre *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, onde ele reúne diferentes estudos, que mostram a invisibilidade da América Latina no contexto escolar, a partir de representações coletadas no interior da sala de aula e da análise de livros didáticos sobre história, geografia e espanhol. Lima (2013) apresenta um estudo no segundo capítulo, no qual revela o resultado que dos treze livros analisados, somente dois contemplam unidades sobre a América Latina, inclusive com representações negativas, referindo-se aos países como subdesenvolvidos ou dependentes dos EUA.

É justamente essa realidade que nos afasta de nosso próprio continente, tanto alunos quanto professores, pois, conforme vimos com Blommaert (2005), quanto mais contato com a cultura do outro, mais chances há de o aluno se aproximar dela e quem sabe até reconhecê-la com igualdade, sobretudo se tiver uma perspectiva intercultural crítica. Essa distancia, porém, não é algo natural. Ela é marcada por relações desiguais de poder, que fazem que o espanhol da Europa seja desejado, enquanto o de países da América Latina, não tanto, conforme vimos na pesquisa de Santos (2005), em que ela mostra, através das representações

de seus alunos, que o espanhol peninsular (da Espanha) é considerado “berço da língua”, “espanhol puro”, “espanhol mais claro, correto de se falar” (p. 23).

Alex também aproveitou o momento para realizar outra pergunta, relacionada a possíveis influências culturais de países vizinhos.

b) Questões de influência cultural

Neste tópico, identifico que houve uma pergunta crítica em relação a possíveis influências culturais, no momento em que o participante usa “*o algún país colonizador*”, dando o exemplo de seu próprio país na relação com Portugal.

Alex: *Mi otra curiosidad es si El Salvador recibe algún tipo de influencia, en algún país cercano, que hace frontera, o algún país colonizador también, porque, aquí en Brasil, por ejemplo, tenemos gran influencia de Portugal, entonces me gustaría de saber se El Salvador también tiene esa cierta influencia de otro país.*

Convidado salvadorenho: *Sí, si.. Excelente pregunta. Comercial pues, tenemos poquíssimos productos culturales, lo que nos queda es consumir lo que es de afuera, o sea, nosotros consumimos mucha cultura mexicana, novelas, películas y muchas palabras, inclusive el acento que nosotros tenemos es un parecido con los mexicanos, porque tenemos una influencia muy grande, todo mundo conoce el dicho del otro. ¿Sí? Entonces, nosotros vimos los programas, las novelas, y también la cultura de Estados Unidos, por una cuestión de migración, mucha gente de mi país se fue a Estados Unidos en la época de la guerra, nos años 80, una guerra civil y la recuesta fue en Estados Unidos, el sueño americano, y por eso mucha gente tiene ese lazo directo, casi 1% probable que cualquier persona que conoce El Salvador tenga familia en Estados Unidos, todo mundo tiene, gracias a eso, nosotros absorbemos mucha la cultura de Estados Unidos, muchísimo, películas, ropa, por ejemplo, en los menús de los restaurantes están en inglés e español, es muy común encontrar lugares que la gente habla inglés, es muy fácil encontrar gente que habla muy bien inglés, ese intercambio cultural es porque nosotros tenemos familia en Estados Unidos y ellos regresan con muchísimas cosas de Estados Unidos, y nos toca a consumir. Es solo eso.*

A pergunta de Alex me fez pensar sobre o quanto ele pode ter refletido a respeito antes de elaborá-la. Quer dizer, pensar sobre as influências que temos de nossos vizinhos para mim é algo promissor porque envolve relações de interculturalidade. Quando o convidado afirma, por exemplo, que seu país consome produtos culturais de fora, como novelas e músicas do

México e EUA e que seu sotaque é parecido com o dos mexicanos devido a essa influência, eu me pergunto se essa relação ocorre de forma natural ou apenas por necessidades comerciais e manutenção da vida? Através do relato do salvadorenho e de notícias como a de Aznarez (2018), é possível verificar que essas relações entre o México e El Salvador e deste com os EUA não são naturais.

Isso me fez refletir sobre a situação do Brasil em relação aos seus países vizinhos. Em dois estudos sobre relações fronteiriças, os autores percebem que há preconceitos linguísticos do Uruguai em relação aos imigrantes brasileiros (KERSCH, 2006), e de brasileiros em relação aos bolivianos. Na fronteira com a Bolívia, as relações parecem ser meramente comerciais, com pouco envolvimento intercultural (GUIDORIZZI, 2004). Isso explica em grande parte por que temos uma relação pouco próxima com os nossos vizinhos.

No QI, Alex, assim como Liz, também concorda parcialmente que aprender inglês é mais importante, além de concordar parcialmente que também é mais interessante que espanhol:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Inglês é mais interessante que espanhol		Alex			
Aprender inglês é mais importante que aprender espanhol.		Alex			
É importante aprender espanhol porque os países vizinhos ao Brasil falam espanhol.	Alex				

Percebo que essas representações seguem um padrão de julgamento do que é mais importante, considerando uma hierarquia que não corresponde somente ao idioma, mas também da influência cultural que os EUA exercem sobre o Brasil. Mas, o mais interessante é que ao mesmo tempo que Alex concorda parcialmente com a assertiva sobre a importância hierarquizante do inglês, ele concorda totalmente com a assertiva de que aprender espanhol é importante porque seus países vizinhos falam espanhol. Isso mostra que ao menos para ele, não parece haver uma invisibilidade total da América Latina.

Além disso, em suas perguntas eu pude notar um interesse mais específico em entender como o país salvadorenho funciona. No QP ele manifestou ter gostado desse contato com o salvadorenho e afirmou:

1) Antes da participação do convidado salvadorenho, o que você sabia sobre El Salvador?
Não sabia nada sobre “El Salvador”.
2) Após a conversação com o convidado salvadorenho, o que mudou para você sobre El Salvador?

Agora conheço El Salvador e sei um pouco sobre a cultura e as comidas típicas.
4) Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você? Por quê?
Sobre o sistema político.

Na resposta da segunda pergunta, a utilização do “agora” me fez perceber uma possível referência à falta de conhecimentos reais sobre o país, porque conforme venho pontuando desde o início, as fontes de informações que os aprendizes dispõem nem sempre lhes garantem conhecimentos fidedignos da realidade, ou seja, daquilo que realmente ocorre no país investigado, e o professor terá os mesmos meios de pesquisa que seu aluno se ele não tiver uma experiência mais real com a cultura de determinado país, seja por meio do contato a distância com hispanofalantes, com pessoas que moraram fora ou através de viagens. Isso porque tanto os livros quanto as mídias são veículos que fazem circular a ideologia dominante e a escola infelizmente ainda não está livre disso, ela também se converte em veículo dessa mesma ideologia, no momento em que utiliza as mesmas fontes de conhecimento (livros didáticos, mídias e materiais não autênticos).

As próximas análises referem-se ao contexto político de El Salvador, conforme veremos no tópico seguir.

c) Questões de raça, gênero e outras minorias

A pergunta seguinte trata de um tópico que envolve um problema social.

Roberta: *¡Buenos días! Mi nombre es Roberta, y me gustaría saber cómo es la violencia ¿cuais son las personas que más sufren? ¿Y cómo es?*

Convidado salvadorenho: *Si, es principalmente el problema de las familias, es un de los problemas más graves de que tenemos en El Salvador, y principalmente son los jóvenes que sufren mas este problema social, ¿Por qué? Porque claro, estas comunidades, son comunidades que viven en la periferia de las ciudades, y generalmente el joven o es obligado, o él voluntariamente entra en los grupos de delincuencia. Entonces, por ejemplo, aquel joven que no tiene ningún interese en estar las pandillas, el puede morir, porque prácticamente ellos dicen: se no entras en la pandilla te vamos a matar, y el joven por ejemplo, que quiere ir a la universidad, quiere trabajar, quiere hacer otra cosa, quiere ir a la iglesia, tiene otras opciones que él quiera, que no sea la Mara, generalmente los jóvenes matan, y así, con esa crueldad, lo matan, lo secuestran. Y a las chicas también, la chica, por ejemplo, quiere estudiar, ingeniería, medicina, no la dejan, la obligan a estar en la Mara, y se no la*

entra, la mata. (...). Ese es un problema, por ejemplo, los que más sufren en ese caso son los jóvenes. En El Salvador hay mucho machismo también, entonces, como acá en Brasil hay machismo, y las que sufren también en silencio son las madres de casa, las esposas, que no pueden salir, no pueden trabajar, porque el esposo es muy celoso, no pueden tener amigos. Otra cosa, acá en Brasil, por ejemplo, en algunos lugares, tu puede andar con el celular en la mano, o puede subirte el bus, y estar con el teléfono tranquilamente, en Whatsapp, conversando en Facebook, en El Salvador no se puede, tu teléfono tiene que estar muy bien escondido en la mochila, porque hay muchos asaltos, entonces no puede mostrar su teléfono en la calle, no puede sacar el teléfono de la mochila para atender una llamada, ver whatsapp, no se puede, porque corre el riesgo de ser asaltada.

Essa questão da violência traz para discussão os estudos de Foucault (2018) e Bordieu (2003) sobre relações de poder. Identifico no relato do convidado, a manifestação de duas formas de poder, o poder da violência não legitimada, isto é, ilegal, criminosa, que é o caso da ação das *pandillas* contra os jovens e o poder da dominação de gênero, que utiliza o corpo como materialização simbólica de dominação e poder. Em ambas as formas vemos a manifestação de um poder não como objeto, mas como prática social, que se constitui historicamente no interior das sociedades, conforme aponta Machado (2018) na introdução do livro de Foucault, *A microfísica do poder*. É, portanto, também na violência que se reconhece a interculturalidade.

No primeiro caso, o grupo usa a ameaça contra a vida das pessoas como objeto de coação e no segundo caso, da relação de poder contra gênero, o corpo é o objeto de marcação simbólica que configura tradicionalmente o homem na posição de dominador e a mulher na posição de dominada.

A participante Roberta apresentou as seguintes respostas no QP:

1) Antes da participação do convidado salvadorenho, o que você sabia sobre El Salvador?
Eu não tinha curiosidade sobre o país, portanto não sabia nada, apenas a localização e idioma predominante.
2) Após a conversação com o convidado salvadorenho, o que mudou para você sobre El Salvador?
Eu pude entender sobre a vida das pessoas no país, o comportamento dos jovens, comidas típicas, tipo de preconceito, violência e outras coisas.
3) Você gostou do contato com o salvadorenho? Por quê?
Sim, ele foi muito amigável.

Roberta justifica sua falta de conhecimentos sobre o país pela ausência de curiosidade. Achei muito relevante isso porque de acordo com os estudos da neurociência (OLIVEIRA, 2014) o interesse é um dos aspectos mais importantes no processo de aprendizagem, pois se o

aluno não gosta ou não manifesta curiosidade pelo assunto, as chances de ele aprender algo sobre são ínfimas. Por isso é tão importante que o professor consiga motivá-lo a despertar esse interesse.

No caso de Roberta, ela afirma que gostou de conhecer o salvadorenho e sua cultura, porque “ele foi muito amigável”. Percebi nessa resposta de Roberta o quanto ela parece prezar pelo respeito e igualdade entre as pessoas. Sua preocupação pela questão da violência e o fato de o convidado ter sido “amigável” marcam essa sua postura.

Esse desinteresse da participante pela cultura de países hispânicos é confirmada também no QI, conforme abaixo:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Gosto de interagir com pessoas de países que falam o espanhol.		Roberta			
Eu me interessar pela cultura de países falantes de espanhol próximos do Brasil.				Roberta	

Em contrapartida, ela parece manifestar certo apreço na interação com pessoas de outros países. No entanto, a meu ver, a verdadeira interação acontece quando há interesse em não somente conhecer e respeitar a cultura do outro (conforme vimos na interculturalidade funcional ou multiculturalismo), como também entendê-la e vivenciá-la, promovendo a igualdade social, conforme nos esclarece Walsh (2009) quando afirma que a forma de reconhecimento e respeito à diversidade cultural se transformam em um novo meio de dominação que preza não pela igualdade entre as culturas, mas sim pelo controle dos conflitos relacionados à raça e etnia, buscando promover uma estabilidade social para o fim de “impulsar os imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora ‘incluindo’ los grupos historicamente excluidos en su interior” (p.3).

A pergunta seguinte, da participante Liz, traz justamente o tema do preconceito, mais especificamente relacionado aos aspectos raciais e de gênero.

Liz: *Convidado salvadorenho, ¿Cómo es el preconcepto en El Salvador? Porque en Brasil los negros y las mujeres sufren mucho, los homosexuales también.*

Convidado salvadorenho: *Bueno, mira, nosotros no tenemos, por ejemplo, demasiadamente negros en El Salvador, la mayoría es con mi color, una mezcla de negro y indígena. No hay negros en El Salvador por una ley, que en los años .. han.. después de la colonización, una ley que expulso los negros de El*

Salvador, entonces hay negros en Guatemala, en Honduras, en Nicaragua y en Costa Rica, pero en El Salvador los expulsaran, y los mataran. Entonces fue una decepción muy grande histórica, y solamente hay blancos y indígenas en El Salvador. Ahora el preconceito que hacen los salvadoreños sería más de pobres, de gente que no tiene recursos económicos suficientes y tiene que ir a Estados Unidos, en Estados Unidos todo mundo nos trata como mexicanos, entonces, dicen allá un mexicano, que hablamos español, ese preconceito que tenemos, que sí, que es eso, que somos indígenas, que no trabajamos, que somos pobres, ese sería el preconceito, principalmente.

Novamente percebo uma pergunta de cunho intercultural crítico neste encontro, cujo interesse não está voltado somente para a discussão de hábitos multiculturais como comida, vestuário, etc., mas nas relações que estruturam a vida social das pessoas e fazem surgir conflitos. A participante não apenas pergunta como é em El Salvador, como também já expõe criticamente como é em seu próprio país, ao se referir à situação dos negros e mulheres.

Conforme vimos no referencial teórico, nos estudos de Quijano (2011), o preconceito racial tem sua origem na época colonial, com a classificação das raças/etnias e sobrevive até hoje através da colonialidade, uma forma de dominação simbólica que atua no imaginário das pessoas através do pensamento eurocêntrico. O convidado afirma que após a colonização os negros foram expulsos de seu país ou mortos. Isso indica que não há tolerância racial em seu país, fato que pude notar pela fala do salvadorenho, que lhe causa grande decepção.

Isso me faz questionar sobre como seria hoje. Será que o sentimento de decepção histórica se sobreporia à influência da colonialidade?

Essa minha pergunta nos convida a pensar sobre o poder dessa influência, quer dizer, até que ponto conseguimos resistir contra aquilo que somos de certa forma “programados” a evitar?

Afinal, já temos historicamente a tendência de nos definir por aquilo que não somos, conforme vimos na relação entre identidade e diferença, com Silva (2010) e Mastrella-de-Andrade (2007) e aliada a essa tendência ainda somos (refiro-me a nós ex-colonizados), condicionados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32) a não aceitar ou a discriminar determinadas raças, como a dos negros e dos índios.

Por isso acredito que temos ainda um longo caminho pela frente no que se refere ao processo de decolonialidade ou decolonização, porque esse padrão de poder ainda

predomina e nos afeta em nossa cultura, em nossos costumes e na nossa maneira de pensar, julgar e agir. O mesmo ocorre em relação ao preconceito de gênero e de classe social porque estamos condicionados a uma forma de poder simbólico que advém da colonialidade (QUIJANO, 2005).

Acredito que a pergunta de Liz tenha desencadeado certa curiosidade em relação a esse tema do preconceito, por isso a próxima pergunta de Fagner também se refere a ele, mas em ocasião reversa, ou seja, aqui no Brasil.

Fagner: *Soy Fagner, quiero saber se hay sufrido algún tipo de preconceito cundo llegó a Brasil? ¿Y qué gusta más en Brasil?*

Convidado salvadorenho: *Ok, Mira, aquí en Brasil como soy moreno, me tiene como negro as veces, me encanta, me gusta mucho la cultura afro brasileña, me gusta mucho. Mira, acá, déjame ver, un preconceito que yo sufrí acá, sin embargo, como ya estoy un tempo acá, te das cuenta que hay mucho preconceito en Brasil, y, por ejemplo, es una cuestión de raza, yo, por ejemplo, entraba en bus y la gente se agarraba más la mochila, pensaba que yo era un asaltante, así se pensaban (...) y nunca había sufrido preconceito por ser gordo, y le sufrí acá, porque acá, sí sí, la que piensa: no voy con gente gorda, y no se va conmigo, y ya, y bueno. Por ejemplo, una cosa que yo jamás me imaginé aquí, imaginaria nunca, Fagner, entonces, una cosa que nadie que estudia portugués afuera se imaginaria, es que hay racismo en Brasil, eso para nosotros es imposible, es imposible pensar un alumno de portugués, afuera de Brasil, que acá en Brasil, que acá hay homofobia, es imposible, porque la imagen que se tiene de Brasil fuera, es una imagen muy idealizada, una imagen muy buena, (...) fue un choque muy grande para mí. Y bueno, otro tipo de situación es, por ejemplo, los brasileños, bueno, no todos que viven acá, son muy acogedores, muy amables, muy alegres, hasta que represente alguna posible competencia, para uno puesto de trabajo, para uno lugar en la maestría, para una posición en doctorado, entonces en esto momento de competencia yo sentí un poco de rechazo, en sentido que, porque como extranjero estoy estudiando en Brasil, sí, yo podría estudiar en mi país. (...) eso sí tiene pasado a mí.*

A questão do preconceito no Brasil retratada pelo salvadorenho trouxe para a discussão uma questão necessária porque precisamos refletir sobre a nossa forma de agir com o diferente.

O preconceito racial e social que o convidado sofreu pareceu ter causado um impacto muito grande para ele porque, conforme disse, ele não imaginava que o Brasil pudesse ter tantos preconceitos. Mas será que isso acontece em todas as regiões do país? Obviamente essa

realidade pode variar de região para região, mas as experiências que teve, somente na cidade de Brasília, puderam lhe revelar um novo perfil dos brasileiros, ressignificando aquele estereótipo positivo que tinha antes em relação ao nosso povo.

Independentemente de serem positivos ou negativos, os estereótipos contribuem para a construção de nossas representações, mas podem se basear em falsas impressões. Também é por essa razão que Kramsch (2017) defende o desenvolvimento de uma competência intercultural para que possamos evitar a essencialização das culturas e o ensino de estereótipos culturais. Já Walsh (2009) defende a interculturalidade crítica, que vai muito além, por tratar-se de uma estratégia decolonial, cuja maior contribuição é o combate a essa dominação do imaginário das pessoas, trazendo-lhes o preconceito e o reforço de estereótipos. Acredito que as duas visões são importantes, no entanto, a primeira de Kramsch (2017) não é suficiente para provocar uma mudança, uma transformação na sociedade, como propõe o conceito da interculturalidade crítica. Nesse sentido, concordo com o desenvolvimento de uma competência intercultural como uma etapa inicial ao processo de interculturalidade crítica. Porque a meu ver, primeiro é preciso conhecer e respeitar (competência intercultural) para então, questionar e mudar (interculturalidade crítica).

Afinal, é preciso entender historicamente as identidades e as diferenças. Simplesmente aceitar que as culturas são diferentes não é suficiente para romper com preconceitos. Eles são mantidos. É preciso questioná-los, buscar entender como eles foram construídos em relações desiguais e coloniais de poder.

O que o convidado sofreu no Brasil é um exemplo dessas relações na medida em que expõe preconceitos que podem estar relacionados a influências coloniais. O fato de um brasileiro não concordar que um imigrante ocupe uma vaga importante em seu país (e vice-versa), a meu ver, é um reflexo da colonialidade porque, historicamente, fomos colonizados assim, por meio da hierarquização, da classificação de raças, gêneros, classe social entre outros padrões que nos forcem a entrar em conflito com o outro.

Kubota (2010, p. 9), em seus estudos sobre multiculturalismo crítico, discute o conceito de raça, no qual ela observa que “(...) em nosso mundo contemporâneo, a raça foi substituída pela noção de diferença cultural”²². A autora se refere a esse processo como racialização, pois a ideia de raça parece possuir a mesma função semântica que a diferença

²² Traduzido do original “(...) in our contemporary world, race has been replaced by the notion of cultural difference” (KUBOTA, 2013, p. 9).

cultural, tornando esta última, a expressão preferida para diferenciar, excluir ou privilegiar determinados grupos de pessoas.

Diante disso, questiono: será que em El Salvador não há esse tipo de preconceito social? Porque eu não o vejo como algo específico do Brasil, eu o identifico como inerente às relações sociais de qualquer ser humano. Está presente em filmes americanos, novelas mexicanas, séries espanholas, quer dizer, eu noto essas manifestações em outras culturas também, então acredito que tanto essas como outros tipos de preconceitos ocorrem de certa forma em todo o mundo porque são práticas sociais que se constituem historicamente na vida do ser humano e se consolidam por meio de formas simbólicas de dominação e poder. No caso específico da América Latina, a da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

No QP Fagner apresentou as seguintes respostas:

1) Antes da participação do convidado salvadorenho, o que você sabia sobre El Salvador?
Muito pouco. Apenas a localização, clima e algumas características da economia.
2) Após a conversa com o convidado salvadorenho, o que mudou para você sobre El Salvador?
Passéi a conhecer mais sobre o país, a população, economia, e problemas relacionados à violência.
3) Você gostou do contato com o salvadorenho? Por quê?
Sim, o contato com um nativo é sempre válido, houve uma troca muito grande de experiência.
4) Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você Por quê?
O maior aprendizado foi sobre os tipos de preconceitos envolvidos à população de El Salvador e a violência existente no país.
5) Indicaria esta atividade para que outros estudantes de espanhol também possam ter contato com pessoas de outros países? Por quê?
Sim, é uma forma de conhecer as variações linguísticas do espanhol e ter contato com a cultura de forma genuína.

Achei muito interessante essas respostas de Fagner, porque foram realizadas de maneira mais específica que as dos outros participantes. Ele apresentou uma visão mais esclarecida sobre o que foi para ele essa experiência de intercâmbio intercultural, sobretudo quando ele afirma “ter contato com a cultura de forma **genuína**”. Essa palavra parece indicar uma importância da legitimidade de quem fala. Consigo entender o que o participante quis dizer no momento em que reflito sobre a questão do professor ou do livro “falarem” de uma cultura da qual não fazem parte.

É então que percebo que as questões culturais carecem de legitimação para se tornarem mais significativas para os alunos. O que me faz refletir sobre a importância de se trabalhar essa legitimidade cultural em sala de aula, através de meios e circunstâncias que propiciem essa legitimidade ao aluno, conforme nos orienta as OCEM quando afirma que o professor deve mostrar ao aluno as variantes do espanhol, desempenhando o papel de “articulador de muitas vozes” (BRASIL, 2006, p. 136). Por isso acredito que o trabalho com

materiais autênticos e com depoimentos ou contatos interculturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas são de extrema importância não só linguística, mas sobretudo cultural, devido ao seu caráter pragmático.

A próxima questão, feita por Ana, vai ao encontro de minha reflexão anterior e de certa forma responde ao meu questionamento sobre haver negros hoje em El Salvador.

Ana: *Usted estaba diciendo sobre el preconcepto en El Salvador, y en los días actuales, ¿existe ainda este preconcepto con los negros? ¿Puede ter personas negras en EL Salvador?*

Convidado salvadorenho: *Si hay negros, pero ellos llegaron mucho después, son inmigrantes, son de otros países que llegaron a El Salvador, hay un rechazo, este blanco, el blanco, la blanquitud es tenida como belleza, por ejemplo en El Salvador, entonces, tu puedes afirmar que una persona es, tiene dinero, por el color de la piel, entonces, eso sería una idea que nosotros tenemos en El Salvador, pensar, por ejemplo, que una persona porque es blanca, o porque es rubio, lo porque tiene ojos azules, hacemos una conexión directa que tiene dinero, porque históricamente el rico era blanco y el pobre indio, esa es la diferencia (...), hay preconcepto con los homosexuales si, muchísimo, mucho más que acá, llegan al punto de ser violentos, violencia física, aquí la violencia es física también y muy psicológica as veces, y allá en El Salvador es más física que psicológica. Si hay preconcepto con los homosexuales también.*

O convidado justifica a existência do rechaço ao negro em seu país ao falar sobre a branquitude como um padrão de beleza ao qual fomos condicionados a adotar por meio do pensamento eurocêntrico que circula no imaginário das pessoas através das relações histórico-sociais e das mídias. Além disso, ele também traz outro elemento que está associado a esse padrão de beleza que se refere à hierarquia das classes sociais, ou seja, se a pessoa é branca tem mais chances de ser rica porque o negro e o índio estão histórico e socialmente associados à pobreza.

Quando penso na origem desses padrões eu me recordo do livro de Eduardo Galeano (2018) que nos relata como os espanhóis dominaram a América Latina, trazendo consigo todos esses juízos de valor que sobrepuseram a sua raça e etnia aos negros e nativos americanos. Essa estratégia de dominação e de subjugação trouxe impactos profundos e devastadores a todas as gerações descendentes dessa população dominada, colonizada e vitimizada. Infelizmente, somos produtos desse processo, por isso é tão importante refletirmos

criticamente a respeito para que possamos combater a colonialidade a partir das estratégias decoloniais, de interculturalidade e letramento críticos.

No QP Ana também afirmou:

1) Antes da participação do convidado salvadorenho, o que você sabia sobre El Salvador?
Sabia pouco. Sabia sua localização e que sua cultura é, em partes, semelhante a nossa.
3) Você gostou do contato com o salvadorenho? Por quê?
Sim. O convidado salvadorenho é muito inteligente, educado e bem-humorado. Parecia que para ele, realmente foi maravilhoso nosso contato. Isso foi ótimo.
5) Indicaria esta atividade para que outros estudantes de espanhol também possam ter contato com pessoas de outros países? Por quê?
Sim. É outra realidade conhecer a fala através de um nativo, é encantador a rapidez e a entonação que usam.

Assim como Roberta, Ana também avaliou positivamente a empatia do convidado e como Liz, ela reconheceu certa semelhança de seu país com o Brasil. Já na resposta da última pergunta, percebo mais uma vez uma referência ao “mito do nativo”. Contudo, embora possa ter tido uma certa valorização do nativo em relação à sua fala, isso não significa que o aprendizado com eles seja melhor do que com os não nativos, pois conforme argumenta Kramsch (1998) temos a vantagem de aprender da mesma forma que eles aprendem e isso é uma vantagem na medida em que permite aos aprendizes fazer comparações (justas) entre sua fala com a do professor. Sabemos da extrema dificuldade que uma pessoa não nativa pode ter na tentativa de chegar ao mesmo nível de pronúncia de um nativo. Por isso, essa diferenciação a meu ver não é tão importante, afinal eu nunca tive a pretensão de preparar meus alunos para serem perfeitos “nativos” do idioma-alvo e sim para saberem se comunicar adequadamente.

4.1.3 Encontro com Bolívia – 07/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM)

O encontro com a Bolívia nasceu a partir do momento em que a embaixada aceitou o meu convite e enviou o meu contato ao convidado boliviano que, por sua vez, me contactou pelo aplicativo *whatsapp*, onde conversamos sobre o meu projeto de pesquisa e os objetivos dos encontros. A reação dele pareceu ser positiva, e após alguns esclarecimentos sobre localização, viagem, hospedagem, entre outros, agendamos a vinda dele para esta data.

Confesso que esse encontro foi surpreendente para mim e acredito que para todos porque o convidado boliviano trouxe vários objetos representativos da cultura boliviana, entre eles um traje típico da Bolívia que representa a cultura indígena e folclórica de seu país. No dia do encontro ele me mostrou o traje masculino e feminino (cf. foto 1) e me perguntou se eu

me importava de irmos caracterizados para o encontro. Eu fiquei surpresa porque não sabia que ele traria o traje e aceitei imediatamente, com satisfação, porque sabia que isso poderia deixar os alunos surpresos e contentes, como eu fiquei.



No dia do encontro, seguimos juntos e trajados ao IFTM e no momento em que descemos do carro, eu coloquei o chapéu com enormes penas e quando levantei a cabeça percebi que muita gente ao redor ficou curiosa com aquela cena. Lembro-me de que alguém me perguntou se íamos fazer algum teatro no evento do NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas²³ (cf. foto 2), que coincidentemente estava acontecendo naquele horário na quadra da escola. Fomos então convidados a nos apresentar no referido evento e o convidado boliviano falou sobre as culturas indígenas de seu país (cf. anexo VI).

Todos pareciam estar surpresos e curiosos com a nossa presença na quadra, porque somente a direção da escola e a minha turma sabiam de nosso projeto, mas ainda assim nem imaginavam que iríamos caracterizados. Foi um dia de muitas surpresas e devido a este dia, três alunos meus das turmas de eletrônica e informática vieram me questionar por que somente a turma de Administração estava tendo essa oportunidade com os estrangeiros.

²³ “O NEABI tem a finalidade de implementar a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (IFTM, 2017, p.1), pautada na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas, objetivando divulgar a influência e a importância da cultura negra, afrodescendente e indígena na formação do povo brasileiro e suas repercussões no âmbito do país, do estado, da região e do município”.

Essa cobrança também foi uma surpresa porque eu não imaginava que os outros alunos se importariam tanto. Então percebi que aquela situação era a oportunidade para estender a atividade de minha pesquisa a toda a escola. Após o encontro com a Bolívia, com a ajuda da equipe do Centro de Idiomas e Relações Internacionais (Cenid), criamos um projeto de extensão, com o título “Projeto Conversação Cenid” (cf. anexos VII e VIII) para que todos os alunos, servidores e afins pudessem ter a chance de conhecer pessoas que moraram fora e ter um momento intercultural com elas.

O projeto foi lançado no dia 7 de dezembro e a partir do segundo semestre deste ano, os alunos passaram a ter toda semana a presença de convidados para falarem sobre suas experiências com o espanhol e com o inglês. Tivemos inclusive a oportunidade de realizar algumas parcerias que engrandeceram o projeto (cf. anexo IX).

Voltando ao encontro com a Bolívia, após alguns minutos de tê-lo iniciado, fomos convidados a participar do evento do NEABI, conforme mencionado, e após a nossa inesperada participação no mesmo, seguimos para a sala de aula para continuarmos o nosso “Encontro com a Bolívia”.

Os alunos pareciam estar curiosos com a presença do convidado, então eu o apresentei à turma e lhe pedi que falasse um pouco sobre sua história para depois abrímos para as perguntas.

Convidado boliviano: *Estoy muy feliz de venir y bueno, quiero presentarme un poco, soy coronel de policía de Bolivia. Allá hay solo una policía, no tiene muchas policías. Entonces, yo soy coronel y cumpla una misión en la embajada de Bolivia en Brasília. Estoy aquí hace 2 años con esta finalidad. De modo general yo vengo trabajando 30 años de servicio, y cuatro años en la academia nacional de policías, pero, en ese tiempo yo tuve la oportunidad de entrar en la universidad. Fue me superando, soy abogado también, de profesión, abogacía, estudié, yo hice también estudios de economía, de ciencias económicas. Bueno, tengo varios diplomados, también magíster, entre el gobierno de Bolivia y comando de la policía de Bolivia. Entonces opté por venir a Brasil ya aquí estoy en contacto con la gente de la policía federal, policía civil, de tránsito, policía rodoviária. Entonces trabajando y viendo la mejor manera de colaborar, cooperar.*

Essa apresentação do boliviano parece ter deixado os alunos atentos. Acredito que em função de sua vasta experiência profissional, especialmente no que se refere à sua colaboração aqui no Brasil.

As perguntas que se seguiram foram divididas em: a) Questões de hábitos culturais; b) Questões políticas; c) Questões sobre problemas sociais; d) Questões de raça, gênero e outras minorias e e) Questões de religião, conforme veremos a seguir.

a) Questões de hábitos culturais

Este tópico apresenta apenas a pergunta de Lexi, sobre o traje típico que estávamos usando no dia do encontro.

Lexi:	As roupas sempre são assim, com essas cores bem coloridas?
Convidado boliviano:	<i>Entonces, en mi país viven animales propios, tiene mucha llama, alpaca, vicuña, son animales, entonces la gente hace sus tejidos de esa lana, así sus tejidos y sus coloraciones, (...). Bien, entonces no solo tiene vestimenta, cada pueblo tiene su coloración así bien fuerte, ¿no? Van batiendo se entre pueblo y pueblo, por la posición de la tierra, y surge un baile, que se llama tinku. Entonces, algunas cosas tradicionales nosotros tenemos, así como tiene en Brasil. Nuestros propios instrumentos de música, a ese se llama zapolla, hay zapollas grandes, medianas y pequeñas. Los grupos folclóricos van interpretando los ritmos. Hay uno que se llama quena, y también tiene sus propios bailes. Bolivia es un país especialmente exportador de minerales, en todo el suelo, en toda la cordillera hay mucho mineral, (...), y cuando entran en la mina, o cuando entra en el túnel, ahí está un señor que se llama el diablo, es llevan, es un icono, no estás en contacto. Entonces los mineros cuando entran en mina, les piden al diablo, que haya buena producción, para sacar mucha plata en ese día. Entonces les regalan hoja de coca, balcón, cigarros, ofrendas, mastican hoja de coca con el diablo, y bailan también, porque hay una estructura de baile, en Morugo especialmente, se hace la grande entrada de los cambios. Es un carnaval tan grande así como Río de Enero, y salen los diablos, aquellos con las vestimentas, todos atormentados a bailar, (...) y hacen una danza, que se llama Garúa Quin y es un baile mucho tradicional.</i>

É interessante notar como essa curiosidade de Lexi, aparentemente simples, pode trazer tanta história e significado sobre uma determinada cultura. Cada cor representa uma tribo indígena de determinada região onde, por sua vez, há a predominância de certo clima, animais, vegetação e a combinação de todas essas variáveis é que determina a cor do traje típico de uma tribo, na Bolívia.

O convidado também fala sobre a tradição de seu povo de ver o Diabo como um personagem místico, com poder suficiente para garantir uma colheita de minerais preciosos nas minas. Os bailes em sua homenagem corroboram essa tradição e fortalecem a crença. O convidado compara os bailes com o carnaval brasileiro para que os alunos tenham alguma referência a respeito. Mas é possível entender que não, não se usam essas roupas em todos os lugares na Bolívia. São roupas características de algumas regiões e comunidades. É interessante notar que, muitas vezes, a fim de representar uma comunidade em especial, roupas ou comidas típicas podem ser tomadas como sendo comuns no dia a dia de toda uma nação. Essa é uma tendência a homogeneizar os povos e culturas: em geral, tendemos a olhar características de nações como homogêneas, como se todas as pessoas de todos os lugares daquele país fossem da mesma forma. Temos dificuldades de entender a heterogeneidade cultural existente dentro do que conhecemos como “uma cultura”. Anderson (2008) faz ressalvas para o que ele chama de culturas imaginadas, ou seja, a maneira como imaginamos que características de determinada cultura sejam tão homogêneas que pertençam sem exceção a toda uma população. Numa perspectiva intercultural crítica, é preciso lançar um olhar desnaturalizador para essa questão. É preciso entender que as culturas imaginadas são construções sociais que lançam um olhar estático sobre comunidades inteiras, negando suas singularidades e diferenças constitutivas, a fim de torná-las conhecidas e domáveis.

b) Questões políticas

O início deste tópico não teve pergunta porque o convidado, após se apresentar, preferiu começar falando sobre o seu país, buscando inclusive um diálogo com a turma.

Convidado boliviano: *Bueno, pero Bolivia tiene 9 departamentos, ustedes llaman de estados, son estados más pequeños, 9 departamentos, donde se conocen 36 nacionalidades indígenas. Bien, aquí hablamos estado plurinacional de Bolivia, ¿Por qué vamos a hablar del estado plurinacional de Bolivia? Hasta 2006, en 2006 ingresa el primer presidente indígena de Bolivia, que se llama Evo Morales, ese presidente él es indígena, es de un pueblo indígena, eso resulta, resulta que hasta ese momento la clase política nociva al congreso solo era gente de clase social, aristocracia, que ellos estaban en los partidos políticos. Entonces, cuando este presidente ingresa y cambia la constitución, y se conocen las 36 nacionalidades, sus culturas, sus vivencias, sus constituciones, y ellos ahora pueden hacer diputados, o*

sea, va usted con esa vestimenta, representa nuestro pueblo, y van, son parte de un congreso y dicen: esas son nuestras necesidades, queremos ese proyecto de ley, hablan ellos. Entonces cambian la situación y por eso ganan el estado plurinacional. Pluri, porque son varias nacionalidades, las 36 nacionalidades. Bien, (...) en Bolivia, le son conocidos el territorio, a cada pueblo indígena, mire cada pueblo indígena tiene su territorio propio, y esos territorios no se puede vender, son pueblos que se preservan, o son territorios que se preservan para que vivan la gente. (...).

Convidado boliviano:

Bueno, Bolivia últimamente, ¿Lo que hay pasado con ese presidente? Él ha dicho, ah bien, el capitalismo se estás comiendo, por los medios de comunicación, las novas generaciones todas están americanizadas, todos esa, ah bien, en termos de alimentación , con los medios de comunicación ustedes tienen Burger king, MC Donalds, Subway, todo bien, la nueva generación ya no quiere comer vitamina, un zumo de frutas naturales, ya no quieren comer. Entonces cuando entra ese presidente, expulsa mucha gente de Estado Unidos, y se valoriza la cultura, valorizar nuestra cultura, nuestra alimentación, nuestros bailes (...).

O convidado inicia sua explanação sobre o seu país fazendo um comparativo da extensão territorial entre dois países e em seguida explica sobre sua distribuição territorial e por que é um estado plurinacional, com 36 nacionalidades. Em seguida ele se concentra na apresentação de seu presidente Evo Morales, cujos esforços parecem ter livrado a Bolívia de uma possível crise de identidade nacional, ao afirmar: “*las novas generaciones todas están americanizadas*” e ainda “*cuando entra eso presidente, expulsa mucha gente de Estado Unidos, y se valoriza la cultura*”.

Nas afirmações que o boliviano faz, parece-me que ele sente muito orgulho de seu presidente, em função de seu esforço em valorizar a sua cultura nacional e por resistir constantemente à política imperialista dos Estados Unidos.

É interessante refletir sobre isso, porque me leva a pensar sobre como a identidade boliviana é construída. Percebo que ela não se insere como parte da identidade legitimada no projeto sistema-mundo eurocentralizado, conforme exposto no referencial teórico. Grosfóguel (2007) discute essa questão em seu estudo sobre multiculturalismo identitário ao afirmar que:

As políticas identitárias partem de um reducionismo identitário e culturalista que acaba essencializando e naturalizando as identidades culturais. Nesses projetos identitários não há espaço ou há uma forte reticência para grupos cuja origem étnico-racial seja distinta à do grupo. Eles normalmente mantêm fronteiras identitárias ainda entre os próprios grupos subalternos, impossibilitando o diálogo e as alianças políticas. Em alguns casos acabam invertendo o racismo hegemônico e reproduzindo

um racismo invertido ao fazer do grupo etno-racial subalterno um grupo cultural e/ou biologicamente superior aos brancos (GROSFOGUEL, 2007, p. 33).

Contudo, embora possa parecer, não é o que tem acontecido na Bolívia, pois não há essa inversão, conforme inclusive comenta o referido autor:

O movimento liderado por Evo Morales na Bolívia é um movimento indígena que pensa e desenvolve uma descolonização do Estado branco boliviano a partir da cosmologia do Ayllú das comunidades aymaras. Esse movimento possui entre seus líderes e em suas filas militantes brancos e mestiços que assumiram o projeto político ético-epistêmico Aymara (GROSFOGUEL, 2007, p. 33).

Nesse sentido, o que acontece na Bolívia é o que o autor chama de “identidades na política”, isto é, são projetos ético epistêmicos que são abertos a todos, pessoas de qualquer origem etno-racial podem participar. Ele segue então falando sobre como o país lida com a questão da gasolina:

Convidado boliviano:

(...). Ahora, ¿qué pasa con el tema de gasolina? La gente por ejemplo dice: “ah Bolivia cuesta a 2 reais y nosotros estamos pagando aquí 4,50, 5,00 reais”, ah bien, vea lo que pasa, Bolivia exporta mucho gas, gas vendido a Brasil, mucha energía de gás, que abastece São Paulo, Rio de Janeiro, viene de hidroeléctricas, de centrales termoeléctricas, y en cambio Brasil les da gasolina a Bolivia. Pero el presidente Evo Morales dice lo siguiente: las riquezas de Bolivia tenemos que compartir con todos los Bolivianos, ricos, pobres, todos, y él paga 50% de estado por el uso de la gasolina, entonces eso cuesta 2 reales. (...) es una forma de compartir las riquezas de la Bolivia, un poco de comunitarismo ¿entienden? (...) con un intuio de compartir, por ejemplo tiene los bonos de dignidad, los bonos de dignidad es un bono en todas las personas viejas que de 60 años o más, 100, 200, 400 bolivianos paga el estado a todas las personas viejas, o sea, de la tercera edad, aposentados, o sea, ricos y pobres, todos ganan 400 bolivianos al mes, y el gobierno comparte así, por ejemplo, a los niños, depara anualmente un sentido económico, nos que se van a escuela y vencí ese año, por decir un curso de primario, todos los niños van a cobrar un bono, (...), es una forma y hay también otras motivaciones, para las mujeres y así que el gobierno paga.

O esclarecimento detalhado do convidado sobre a gasolina se justifica pelo fato de esta pesquisa ter sido realizada exatamente na época do início da greve dos caminhoneiros, e em sua explicação, ele justifica que os bolivianos pagam menos que os brasileiros porque o governo lhes garante a outra metade. Neste depoimento há, mais uma vez, uma referência a uma ação igualitária do presidente Evo Morales em prol de seu povo. Há também uma

referência aos programas sociais de apoio às classes sociais das camadas mais pobres, que apresentam similaridades com os programas de nosso governo²⁴, como bolsa família e assistência estudantil. Nesse sentido, é possível perceber que o boliviano valoriza as ações igualitárias e de política social promovidas pelo seu governante, sobretudo por ser um representante indígena e por rejeitar a influência estadunidense em seu país.

c) Questões sobre problemas sociais

A pergunta apresentada neste tópico, da participante Jussandra, traz um problema social que envolve as relações entre Bolívia e Brasil.

Jussandra: Eu quero saber como é a questão do tráfico de drogas lá na Bolívia.

Convidado boliviano: *Bolivia es un país que produce cocaína, pero no produce tanto cuanto produce Perú. Colombia y Perú producen mucho más que Bolivia. Bolivia tiene 12 mil hectáreas de hoja de coca, y para el consumo tradicional, aproximadamente debe ser unas 10 mil hectáreas, 2 mil hectáreas se destina al narcotráfico, la gente que se dedica a esa actividad característica. Entonces esto y también no solo viene a Brasil, viene también al Paraguay, a la Argentina y Chile, respectivamente, pero, en grande cantidad viene al Brasil, y no solo vine por aéreo, también viene por tierra, viene por los ríos, diferentemente. ¿Ahora o que pasa? Una cosa es la oferta y otra cosa la demanda, los países que más consumen son los países bajos, Holanda, Bélgica, Brasil, segundo consumidor del mundo en drogas, entonces, ellos demanda y ellos ofertan, pero se la demanda baja, la oferta sobe.*

A pergunta de Jussandra levanta uma questão que vem sendo disseminada, de que a Bolívia é um país de produção e venda de drogas. O convidado trabalhou nas fronteiras contra o tráfico de drogas, então todas essas informações provavelmente procedem de sua própria experiência em questão.

No entanto, de acordo com o QP, parece ter ficado como aprendizado para a participante Jussandra:

2) Após a conversação com o convidado boliviano, o que mudou para você sobre a Bolívia?

Que eles gostam de usar roupas coloridas.

3) Você gostou do contato com um boliviano? Por quê?

²⁴ Não é objetivo aqui fazer comparação entre as políticas sociais desenvolvidas no Brasil e na Bolívia. Essa similaridade é apontada apenas para efeito de aproximação.

Sim, aprendi mais sobre a cultura da Bolívia.

4) Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você? Por quê?
--

Que lá é um país com muitas drogas, principalmente a maconha.

Para esta participante a visita parece ter gerado e confirmado mais preconceitos do que proporcionado uma discussão crítica sobre a cultura e a maneira como ela é representada. As representações de estereótipo – gostam de roupas coloridas, país de droga – foram o que ficaram. Isso mostra que o desafio de implementar um ensino crítico exige muito mais tempo de leituras e discussões, pois, conforme vimos anteriormente, os alunos estão cercados de discursos colonialistas, por isso os estereótipos são muitas vezes persistentes. Diante disso, olhando para os dados gerados, vejo que várias discussões críticas aqui seriam necessárias, especialmente para desnaturalizar questões sociais arraigadas e desconstruir representações preconceituosas.

Analisando algumas representações da participante em relação ao espanhol no QI.

Pude observar o seguinte:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Espanhol é uma língua de países pobres.		Jussandra			
Eu me interesso pela cultura de países falantes de espanhol próximos do Brasil.				Jussandra	
O espanhol é uma língua muito importante para o mercado de trabalho.				Jussandra	

A participante parece ter uma relação um pouco distante do espanhol e seus falantes, por isso acredito que não houve uma reflexão crítica em relação a este encontro ou talvez porque a participante não tenha entendido muito bem o significado das cores nos trajes típicos dos indígenas. Mas o fato é que a forma como ela define a Bolívia, após esse encontro, que “é um país que produz muitas drogas, principalmente a maconha”, não me diz muito sobre o que ela aprendeu sobre a Bolívia ou, ao contrário, me diga bastante: ela apenas reforçou os estereótipos que já tinha. Infelizmente, a pesquisa aqui não alcançou seus objetivos, pois a visita do participante, para ela, apenas confirmou discursos identitários negativos sobre a Bolívia.

Ao contrário do que previ, as explanações do convidado sobre o país, a heterogeneidade de sua cultura e suas políticas sociais não foram suficientes para uma compreensão de identidades plurais. Isso requer que nós professores tenhamos um olhar

crítico sobre nossas práticas: não basta um contato intercultural de respeito, como prevê a perspectiva multicultural funcional que vimos com Walsh (2009). É preciso ir além, pois conforme discute a mencionada autora, uma interculturalidade crítica se torna cada vez mais necessária para a sala de aula a fim de desestabilizar preconceitos e trazer à tona as relações desiguais e hierarquizantes, historicamente construídas, que representam as identidades de maneira injusta, homogeneamente fixa e estereotipada.

d) Questões de raça, gênero e outras minorias

As questões deste tópico envolvem preconceito racial (contra índios na Bolívia e contra bolivianos na fronteira com o Brasil) e violência de gênero.

A pergunta seguinte, do participante Alex, refere-se a um assunto ainda problemático no Brasil:

Alex: Aqui no Brasil os indígenas são muito discriminados, gostaria de saber eles também são na Bolívia?

Convidado boliviano: *Ah sí, ah bien, hasta unos años atrás la discriminación era muy fuerte, ya les decía que solo hasta el año 1950 no les contaban los indígenas, no elegían a su presidente. En 2006 sólo la clase política aristocrática que recibían del gobierno, ahora, un poco ya se superaron la discriminación por eso, porque los pueblos indígenas tienen representantes, tienen diputados, tienen senadores, así como esta, así la discriminación del indígena sigue mejorando, pero hoy, la gente hay una disposición, una ley que obliga a todo boliviano a que trabaje en la administración pública hablar 2 idiomas, el idioma español y una lengua indígena, para atender a esta gente, para comprender a esta gente, eso suscrito habla quechua y habla español, entonces eso es para atender a la gente.*

A pergunta de Alex trouxe para a discussão o tópico do preconceito racial e, segundo a resposta do boliviano, a discriminação na Bolívia começou a ser reduzida no momento em que os indígenas passaram a ter seus representantes no governo. Essa realidade me permitiu identificar uma relação entre hierarquia e poder. Em sua análise sobre o poder, Foucault (2018, p. 138) afirma que não são os governantes que o detêm, mas sim “a noção de ‘classe dirigente’”, dependendo da análise que se faz dela e, neste caso em especial, vejo a manifestação dessa noção como foco principal do poder exercido pelos representantes indígenas “dirigentes” em relação aos seus governados.

Além disso, o fato de o governo obrigar a administração pública a falar dois idiomas para enfatizar a importância e o respeito à população indígena, me faz refletir sobre outra situação semelhante no Brasil, relacionada ao caso específico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Se o governo a reconhece como segunda língua oficial do Brasil pela lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, por que não a temos como disciplina obrigatória nos currículos escolares? Essa é uma questão que parece fugir ao tema principal deste estudo, mas que na verdade também faz parte da nossa reflexão, na medida em que falamos atualmente sobre inclusão social nas escolas. Se pensarmos sobre como seria se os nossos alunos e professores soubessem se comunicar em libras, teríamos talvez uma parte da questão de inclusão social resolvida, pelo menos a que se refere à inclusão dos surdos, que a meu ver é uma das mais difíceis devido à impossibilidade de comunicação dos professores e muitas vezes até da presença de profissionais capacitados para auxiliá-los.

Na sequência, resolvi fazer a próxima pergunta ao convidado porque suas experiências despertaram em mim uma questão que me incomodava já algum tempo: por que não temos uma relação tão próxima com a Bolívia e outros países vizinhos? Acreditando na assertiva de que pudesse ter algo a ver com um possível preconceito entre ambos os lados lhe perguntei o seguinte:

Pesquisadora: *Dijiste que trabajó en la frontera de Brasil con Bolivia, ¿Acaso percibiste alguna manifestación de preconceito entre las dos nacionalidades?*

Convidado boliviano: *Sí, hay un cierto preconceito de los brasileños con los bolivianos porque como las drogas también vienen de nuestro país, muchos suelen pensar que todos nosotros somos traficantes.*

Em uma conversa particular com o convidado²⁵, ele confirmou que percebe um preconceito dos brasileiros em relação aos bolivianos devido ao fato de a Bolívia ser uma das fronteiras onde há grande tráfico de drogas, então isso faz com que muitos brasileiros desenvolvam um preconceito generalista, classificando qualquer boliviano como traficante de drogas.

Essas representações generalistas, que ajudam a formar estereótipos, são uma péssima influência para nós brasileiros, na medida em que nos impedem de manter relações amigáveis com os nossos vizinhos. Conforme vimos no referencial teórico, no estudo de Guidorizzi

25 Nota da pesquisadora, em 01/10/2016.

(2004) sobre *Representação dos atores sociais que empregam o espanhol na fronteira Brasil / Bolívia*, ela menciona que há uma certa resistência dos profissionais de prestígio em falar o espanhol devido ao vínculo do idioma com os bolivianos: “O problema não está em fazer ou não o uso do espanhol e sim em relacionar-se com o boliviano” (GUIDORIZZI, 2004, p. 20).

Acredito que preconceitos como esses prejudicam fortemente as relações fronteiriças porque afastam possíveis colaborações interculturais ou qualquer outro tipo de relação que possa permitir o intercâmbio entre culturas, além de prejudicar o interesse pelo idioma, conforme manifestado nas entrevistas do estudo de Guidorizzi (2004). Afinal, Bolívia é um país que como qualquer outro, possui uma tradição histórico-cultural importante e que merece ser valorizada, respeitada e tratada com igualdade. Por isso o trabalho com a interculturalidade crítica, a partir do processo de letramento crítico, é tão importante porque ajuda a ressignificar tais representações e também a despertar no aluno um olhar mais reflexivo em relação ao outro.

Na sequência, Roberta realizou a pergunta sobre a violência e como foi a mesma do encontro anterior, pude notar que o tema lhe parece ser de grande interesse.

Roberta: *Yo quiero saber más la violencia en Bolivia, ¿como es tratada?, ¿Cuál son las personas que sufren?*

Convidado boliviano: *Bien, en toda sociedad siempre existen problemas, en toda sociedad, sea Brasil, sea Paracatu, sea Bolivia, siempre en una sociedad existen problemas, yo entiendo que el tema del tipo en Bolivia tiene menos intensidad que en Brasil, tiene menos intensidad, son menos violentos, menos violentos, los delitos.*

O convidado não conseguiu dar uma resposta mais completa à Roberta porque neste momento fomos interrompidos por uma professora que gentilmente veio nos convidar a participar do evento NEABI, conforme esclarecido anteriormente e ao voltarmos, ninguém se lembrou que havíamos parado neste tópico. Então o convidado iniciou outro, sobre o seu país.

Contudo, neste pequeno fragmento de resposta é possível notar que o boliviano menciona que em seu país não há tanta violência como aqui no Brasil ou que os delitos não são tão violentos como os daqui. O que demonstra que em seu país a questão da violência é menos preocupante que em nosso país, talvez em função do tamanho.

Entretanto, o mais interessante é a preocupação da participante Roberta com relação a esse tema e sua curiosidade em saber quem sofre mais. Estaria tentando mais uma vez estabelecer uma comparação entre os países em relação ao tratamento dado à mulher? Percebo que há uma necessidade da participante em saber como a mulher é tratada nos outros países e se é só aqui no Brasil que ocorre esse tipo de violência, em maior grau ou se nos outros países há também essa mesma realidade.

De acordo com o estudo "Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres", realizado entre 2003 e 2013, o número de mulheres assassinadas no Brasil, passou de 3.937 para 4.762, com um aumento de 21% no período. Os 4.762 casos de mortes em 2013 representam uma média de 13 mulheres assassinadas por dia. O que justifica a preocupação da participante em relação ao tema (WAISELFISZ, 2015).

Contudo, ao pesquisar sobre a violência contra a mulher em sites de notícia bolivianos, encontrei a informação: “Según una publicación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la entidad Capacitación y Derechos Ciudadanos (CDC), Bolivia encabeza la lista de 13 países de Latinoamérica con más casos de violencia física contra mujeres y es el segundo en cuanto a violencia sexual.” (OXFAM, 2018).

Pesquisando sobre a veracidade dos dados, encontrei no site da OPS, informações que comprovam os dados citados na notícia (WAISELFISZ, 2018). O que me faz acreditar que a violência contra a mulher é uma realidade ainda presente em toda a América Latina, especialmente na Bolívia.

No QP, Roberta afirmou:

2) Após a conversação com o convidado boliviano, o que mudou para você sobre a Bolívia?
Sobre a importância e influência indígena na Bolívia, costumes indígenas, sobre a cultura boliviana, sobre o preço da gasolina ser mais barata na Bolívia que no Brasil.
3) Você gostou do contato com um boliviano? Por quê?
Sim. Ele explicou muito bem, soube comparar o Brasil com a Bolívia de forma geral, veio como representante indígena e soube explicar muito bem sobre a economia boliviana.
5) Indicarias esta atividade para que outros estudantes de espanhol também tenham contato com pessoas de outros países? Por quê?
Sim, eles possuem uma cultura muito diferente da brasileira, seria uma forma de melhor aprendizado para abrir a mente quanto a costumes de povos diferentes.

Noto que Roberta refletiu sobre o que aprendeu no encontro com a Bolívia, pois em sua resposta na última questão, ela afirma “abrir a mente quanto a costumes de povos

diferentes”, o que a meu ver corrobora a dificuldade que temos de nos identificar com aquilo que nos parece diferente.

A participante menciona algo que foi bem marcante na visita do boliviano, pois em suas explanações ele estabelece constantemente relações de comparação entre Brasil e Bolívia, acredito que na tentativa de ajudar os alunos a entenderem melhor as questões relacionadas ao contexto boliviano e como sempre fazemos quando estamos em perspectivas multiculturais, isto é, tecemos comparações a partir de nossa visão cultural.

e) Questões de religião

A próxima e última pergunta se refere a uma questão que até então não tinha sido mencionada em nenhum encontro: a religião.

Elizabeth: *Yo queria saber quais son las religiones predominantes da Bolívia?*

Convidado boliviano: *Ah bien, tradicionalmente los españoles así como los portugueses trajeron el catolicismo, Bolivia actualmente, yo creo que 70% son católicos, y ahora tiene libertad de cultos, puede ser festivos de Jehová, puede ser de mormones, los santos de los últimos días, cristianos, iglesias, pueden ser, hay, hay, están creciendo la libertad de cultos, así como acá, mucha libertad de cultos, cristianos de diferentes iglesias, pero todos hablan en torno de Cristo, en torna a uno Dios que se llama Jesús Cristo, el todo poderoso que es Jehová, entonces todos así son.*

A pergunta de Elizabeth traz uma questão inerente a qualquer cultura, e no caso da Bolívia, embora haja predominância do catolicismo, assim como no Brasil, há uma liberdade de cultos, o que significa que há também uma pequena diversidade religiosa no país. Percebo na fala do convidado que ao mesmo tempo que ele demonstra diversidade, ele também quer manifestar certa homogeneidade em relação ao Deus que seguem, ao afirmar “pero todos hablan en torno de Cristo”. Acredito que essa tentativa pode representar uma busca por familiarização ou aproximação da cultura do outro, através de uma “comunidade imaginada” (HALL, 2006), principalmente pela utilização da conjunção adversativa, “mas” e do pronome generalizante “todos”.

No QI Elizabeth demonstrou ter certa proximidade com o espanhol, sobretudo em relação aos países vizinhos:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
--	----------------------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	----------------------------

em relação ao espanhol					
Eu acho o espanhol uma língua encantadora.	Elizabeth				
Eu me interesso pela cultura de países falantes de espanhol próximos ao Brasil.	Elizabeth				
Eu não gosto dos países vizinhos ao Brasil na América Latina.					Elizabeth

Acredito que essas representações podem ter ajudado a participante a refletir sobre a cultura do outro, talvez por estar mais aberta a este momento. No QP, ela corrobora minha assertiva ao afirmar:

2) Após a conversação com o convidado boliviano, o que mudou para você sobre a Bolívia?
Que assim como outros países a Bolívia é um país completo de histórias que foram se cultuando ao longo do tempo.
4) Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você? Por quê?
Sobre a cultura, os povos nativos, porque cultura é um elemento muito marcante.

Nessa afirmação eu vejo uma referência de igualdade em relação a “outros países”, ou seja, não há comparações, ou afirmações do tipo “embora seja um país pobre/ pequeno/ diferente”. A participante parece igualar todos os países em seu resumo “completo de histórias”. Acredito que esse tipo de pensamento vai ao encontro do que a interculturalidade crítica busca transformar na sociedade, para que haja mais igualdade entre as culturas e menos divisões hierárquicas, preconceitos ou estereótipos, conforme vimos nas explanações de Walsh (2009).

Na quarta pergunta do QP, eu entendi que a participante se referiu à cultura relacionada aos costumes, comportamentos, conforme foi exposto pelo boliviano, como algo especial, característico, típico de um povo. Concordo com a visão da participante na medida em que a cultura representa seu povo ou conforme mencionado por Mintz (2010, p. 28), a cultura é “como uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica”, repleta de práticas sociais marcadas pela interação (língua) e historicidade de um povo, por isso é um “elemento muito marcante”.

O encontro foi encerrado com agradecimentos por parte do convidado e dos participantes.

4.1.4 Encontro com a Argentina – 14/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM)

O encontro com a Argentina nasceu a partir da indicação de professores do IFTM, do proprietário de uma empresa argentina, instalada em Paracatu, cujo contato eu consegui por meio da rede social de negócios *Linkedin*.

Ao entrar em contato com o convidado argentino, por meio da referida rede, ele prontamente respondeu ao meu pedido de envio de seu correio eletrônico para que eu pudesse lhe enviar a carta-convite de participação na pesquisa. O convidado argentino não só aceitou o convite como trouxe consigo sua sócia, a convidada argentina, que reside em seu país de origem.

A conversa foi bastante produtiva, os alunos tiveram a oportunidade não só de conhecer um pouco mais sobre a Argentina, como também de sanar algumas curiosidades sobre o país e sua relação com o Brasil.

Convidado argentino: ¡Buenos días a todos! Mi nombre es convidado argentino, soy director del grupo Geneze de semillas, es una empresa brasilera de investigación, desarrollo y cultivo de semillas de maíz y soya. Por culpa de Geneze que estoy acá Brasil, hace ya 3 años, empecé viviendo en São Paulo de 5, 6 meses, y desde 2016 estoy viviendo en Paracatu. Soy contador, he trabajado en otra empresa de semillas en Argentina, y por vínculo que esa empresa tiene con Geneze, me enviaron a Brasil para empezar un proceso de nueva estructuración de la empresa, que comenzó en 2015, trayendo una argumentación de servicio, trabajo, uniendo São Paulo y Paracatu. La convidada argentina trabajaba conmigo en la empresa de Argentina, ha venido para auxiliarnos, no está viviendo en Paracatu, pero viaja periódicamente.

Convidada argentina: Buen día, mi nombre es convidada argentina, bueno, como el convidado argentino dijo, yo trabajo em Argentina, en una empresa que se llama Sursem, que realiza como convidado argentino dice, acá en Brasil, desarrolla, investiga, desmilla y después de terminada la entrega. Yo soy contadora pública, y allá en Sursem soy responsable en departamento de contabilidad, y bueno, vengo acá a Brasil trabajar, de vez en cuando para ayudar acá también en la empresa brasileira.

A apresentação dos convidados mostra que sua relação com o Brasil surgiu através de um vínculo profissional, cuja expansão inclui duas unidades no Brasil, além de 30 polos espalhados por todo país, conforme informado pelo site da empresa (GENEZE, 2018).

Esse é um exemplo sobre a importância de se falar espanhol no Brasil, em virtude das relações comerciais entre os países vizinhos, que é relevante para o contexto técnico e tecnológico em que meus alunos estão situados no Instituto Federal. Certamente, nessas 2 unidades e quiçá até nos 30 polos conveniados citados pela convidada, a contratação de pessoas que falam português e espanhol seja prioridade, uma vez que a empresa é argentina.

É o que acontece em Paracatu com a mineradora Kinross, por exemplo, que por ser uma organização canadense, valoriza a contratação de pessoas que falam português, inglês e espanhol e investe na capacitação de seus funcionários, quando estes não são proficientes em todos os referidos idiomas, segundo informações do site da empresa (GENEZE, 2018).

Contudo, a importância dessas relações entre países vizinhos da América Latina não dever ser somente econômica. Lima (2013) em seu estudo sobre análise do livro didático em relação ao fomento à cidadania mercosulina, destaca como justificativa e questões norteadoras de seu estudo:

Nos seus últimos discursos como presidente do Brasil no final de 2010, Lula divulgou o Estatuto da Cidadania Sul-americana (MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 64/2010.) ao afirmar: “[f]omentaremos o debate de ideias além de firmar uma identidade regional mercosulina no imaginário coletivo de nossa sociedade”. Porém, como nós, brasileiros, vamos desenvolver essa cidadania sul-americana se **não nos sentimos latino-americanos?** Se o que sabemos dos cidadãos dos países do MERCOSUL **são representações mentais (estereótipos generalizantes e negativos) construídas discursivamente pelas mídias?** Se o ensino de espanhol no Brasil ainda segue um currículo tradicional baseado na concepção de língua(gem) como meio de comunicação e uma abordagem instrumental e utilitarista? Portanto, é relevante observar se os LDs para o ensino do espanhol a brasileiros contribuem com essa reflexão, posto que o papel dos professores e dos materiais didáticos pode contribuir para o fomento de uma postura intercultural e, mais especificamente, do sentimento de pertencimento necessário para o desenvolvimento da cidadania mercosulina (LIMA, 2013, p. 4, grifos meus).

Este estudo da pesquisadora traz duas questões que podem ser identificados nas análises deste estudo: representações estereotipadas e a invisibilidade da América Latina, posto que os participantes declaram na primeira questão do QI saberem pouco ou absolutamente nada dos países dos convidados. É importante ressaltar que, além de sabermos pouco, sabemos de maneiras hierarquizadas muitas vezes, isto é, conhecemos os estereótipos que nos fazem sentir superiores ou inferiores em nossas culturas e, assim, nos distanciam de uma perspectiva dialógica e histórica sobre quem somos e como podemos nos apropriar de nossas culturas de maneira ética e sensível, sem olhares discriminatórios injustos quanto a culturas diferentes ou até mesmo dentro de nossa própria cultura.

Os dados anteriores nos mostram um pouco da importância econômica que há nas relações entre os países vizinhos. No entanto, segundo o estudo de Lima (2013), parece não haver em nós, brasileiros, um sentimento de pertencimento à América Latina. Isso dificulta o desenvolvimento de uma “postura intercultural” conforme menciona a autora. Por isso ela destaca ser importante que essa tarefa seja realizada por nós, professores, especialmente os de língua espanhola.

Concordo com a autora e destaco ainda que esse sentimento deve, primeiramente, ser desenvolvido pelo professor, porque se o seu pensamento estiver voltado somente à Espanha enquanto berço do “melhor espanhol”, suas estratégias decoloniais em sala de aula dificilmente surtirão efeitos.

Após a apresentação dos convidados, abrimos o momento para as perguntas, as quais são divididas em: a) Questões de hábitos culturais; b) Questões de esporte; c) Questões sobre gênero, raça e outras minorias; d) Questões políticas e sociais, conforme veremos a seguir.

a) Questões de hábitos culturais

A primeira questão é a do participante Fagner que já a fez em encontros anteriores, no entanto, eu percebo que desta vez ele se esforçou mais para especificá-la, buscando obter uma resposta mais direcionada à sua curiosidade.

Fagner: Yo quiero saber cómo son los jóvenes, ¿Cómo se divierten? ¿Se tiene alguna particularidad? Por ejemplo, acá las chicas hacen las fiestas de 15 años, son grandes fiestas con danzas y todo mas.

Convidada argentina: A respecto de eso, en Argentina también hay fiesta de 15, en general, las chicas hacen una fiesta grande, con su vestido, sus amigos. Otras, existe otras opciones, no solamente la fiesta, por hoy existe mas otras opciones que es mejor que la fiesta, a los 15. Después de los 15, conseguirte los adolescentes, igual acá, salir por la noche, salir a bailar, beber alguna bebida, es muy parecido como ustedes se divierten acá.

Convidado argentino: La única diferencia que yo vi de lo argentino es que en fim de semana, cuando sale con los amigos y todo más, sale mucho mas tarde, por ejemplo, se junta a las 12h de la noche y vuelve a la casa las 8 de la mañana, pasa toda la noche, cosa que acá es diferente.

A pergunta de Fagner me fez questionar sobre sua curiosidade. Parece ser natural um jovem querer saber sobre como são estrangeiros de sua idade, no entanto, como tenho conhecimento²⁶ de que Fagner se inscreveu para um programa de intercâmbio (para diferentes países da América Latina) de uma instituição da cidade de Paracatu, eu me pergunto se essa curiosidade pode ter alguma relação ao seu desejo de estudar fora e conhecer outro país.

No QI ele demonstra esse interesse e reconhece a importância do idioma na relação entre países vizinhos:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Eu me interessar pela cultura de países falantes de espanhol próximos ao Brasil.		Fagner			
É importante aprender espanhol porque os países vizinhos ao Brasil falam espanhol.		Fagner			
Eu não gosto dos países vizinhos ao Brasil na América Latina.					Fagner
Gosto de interagir com pessoas de países que falam o espanhol.	Fagner				

Considero importante notar nessas escolhas de Fagner que o interesse maior dele parece ser a interação com os hispanofalantes, isto é, ele demonstra certo interesse na cultura deles, mas seu foco maior parece ser na interação, o que talvez confirme minha assertiva de que sua curiosidade provém de sua vontade de estudar fora do país.

No QP ele manifesta uma ressignificação sobre sua visão dos argentinos:

2) Após a conversação com o convidado, o que mudou para você sobre a Argentina?
Descobri tradições, costumes e hábitos da população além de desmentir vários mitos sobre o comportamento da população argentina.

Após ter lido essa resposta de Fagner, perguntei²⁷ a ele o que seriam esses “mitos” e ele me respondeu que seriam sobre os argentinos terem preconceito contra nós brasileiros. Entendi então que havia uma percepção negativa sobre os argentinos, que foi ressignificada após o encontro com os convidados. Considero importante ressaltar que uma intervenção crítica é algo imprevisível, como afirma Pennycook (2004), isto é, não há como controlar ou prever momentos que podem ser críticos em aulas de línguas, promovendo a ressignificação de representações equivocadas.

²⁶ Nota da pesquisadora em 27 de maio de 2018.

²⁷ Nota da pesquisadora em 25/10/2018.

A pergunta seguinte, da participante Liz, traz uma questão “imaginada”, cuja origem é de uma prima sua que está morando na Argentina.

Liz: A minha prima é brasileira e ela está morando agora lá na Argentina, e ela me disse que quando falam inglês ou português com eles, eles ficam muito bravos, que eles não gostam, que eles gostam que falam espanhol com eles, que eles não gostam que fale outra língua.

Convidada argentina: Particularmente, pero es mi opinión, en mi caso yo estudio portugués en Argentina y me gusta mucho, y me he escuchado muchas veces que los brasileiros a veces reniegan de hablar portugués, porque ellos quisieron hablar español. El portugués es una lengua muy muy linda, no tiene que renegar su propio idioma, y después a respecto lo que oye dice, talvez puede ser que el argentino se ponga bravo cuando en su propia tierra alguien habla portugués, porque cuando nosotros venimos acá, y como nos gusta mucho también, entenderlos a ustedes hablaren en portugués y creo que puede venir por ahí el tema de ponerse bravo, pero no es ser patriota eso. Considero ser patriota es otra cosa, se siempre el mismo, nos ponemos la camisa de Argentina y cargamos bandera en los autos cuando juega argentina en copa del mundo, es una época, en cuatro años, sin embargo, durante el año tenemos fechas patrias donde verdaderamente debemos cargar banderas, llevar alegría del país, y muchas veces no hacemos, no sé, si es por eso que tiene esa visión de patriotas, en mi opinión no, no somos patriotas, no por eso seríamos patriotas.

Ao afirmar que possui uma prima morando fora, eu pude identificar no QI, que a participante concorda com a assertiva:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho familiares e/ou amigos que falam espanhol.	Liz				

Quando a prima de Liz afirma “eles ficam muito bravos” (grifo meu) vemos que há uma generalização em relação a todos os argentinos. Essa generalização contribui para a formação de estereótipos, pois segundo Duveen (2015, p. 21), há uma “influência social”. A generalização também pode ser interpretada como uma “comunidade imaginada”, segundo Anderson (2008), uma vez que faz parte do imaginário do falante. Em ambos os casos ela nem sempre condiz com a realidade.

O convidado argentino em que afirma saber de casos em que o brasileiro não quis falar em português porque preferiu falar em espanhol. Mas não deixa de reconhecer a possibilidade de ser verdade por parte de alguns que, na visão dele, podem estar usando o patriotismo como desculpa para se indispor com os brasileiros que falam português na Argentina.

A próxima pergunta, da participante Elizabeth, traz uma curiosidade tipicamente construída no interior das relações interculturais, que tem sido frequente durante os encontros analisados neste estudo.

Elizabeth: Eu queria saber, quando vocês chegaram no Brasil, o que vocês mais acharam de diferente, estranharam assim? Sobre cultura? Algum hábito?

Convidado argentino: *Cuando yo llegue a São Paulo, la realidad, tiene una cultura muy diferente a lo que Paracatu, lo que mas me costo en principio es entenderlos, yo no sabia hablar portugués y la primera semana realmente sufrí mucho, estuve con reuniones, trajo reuniones, con diferentes personas de la empresa, y salía con la cabeza llena, no entendía nada, si ustedes no hablan despacio, no hablan devagar, para un argentino es imposible entender. Lo mismo con español, nosotros estamos tratando de hablar despacio, de hablar claro, pero se hablamos entre nosotros, entre argentinos, deformamos mucho del idioma, hablamos rápido, comemos palabras, o parte de las palabras, igual como pasa acá con el portugués entonces en general, creo que lo más difícil es esa primera adaptación a la lengua portuguesa, empezar a entender cuando ustedes no saben, sí, creo que eso es lo más difícil, después en mi caso personal y creo que en el caso de convidada argentina paso lo mismo. Adaptarse a las comidas de acá también es difícil, la comida de ustedes con mucho mas condimentada, temperada, que la comida de Argentina.*

Saber sobre o que em nossa cultura pareceu diferente a um estrangeiro é algo que parece nos atrair justamente pela questão da relação com o diferente. Segundo autores como Mastrella-de-Andrade (2007) e Silvia (2000), a identidade pode ser entendida na relação com a diferença. Assim, percebo que quando nos deparamos com situações em que a diferença se destaca, entramos em um processo de autoconhecimento e a partir daí passamos a construir uma relação com a nossa própria identidade, na qual, nós só conseguimos nos definir a partir daquilo que não somos.

Nesse sentido, acredito que a participante elaborou essa pergunta a partir dessa curiosidade relacionada à diferença. No entanto, o que me pareceu ter ficado bastante

marcado para a aluna neste encontro foi a questão política, de acordo com suas respostas no QP:

2) Após a conversação com os convidados, o que mudou para você sobre a Argentina?
Que apesar da política da Argentina ser marcada pela intervenção do estado, os argentinos são cidadãos que não deixam de perder seus direitos facilmente.
4) Neste contato, qual foi seu maior aprendizado? Por quê?
O maior aprendizado foi que assim como os argentinos nós brasileiros não devemos deixar o governo tirar facilmente nossos direitos.

Nessas respostas da participante vejo que houve um pensamento crítico em relação ao comportamento dos brasileiros sobre os seus direitos, na medida em que ela o compara com o dos argentinos. Considero que houve uma percepção crítica da participante em relação a esse tema no sentido de aprender com a cultura do outro. Olhar para o outro implica olhar para si mesmo e rever-se, rever sua própria constituição histórica e cultural, o que pode ocorrer o tempo todo na sala de aula. Numa perspectiva intercultural crítica, essa é uma possibilidade importante à medida que conhecer o outro me ajuda a conhecer a mim mesma.

O mesmo parece ter acontecido com participante Heloísa A:

4) Neste contato, qual foi seu maior aprendizado? Por quê?
O modo como vivem e a forma que agem quando o governo toma uma decisão que não concordam.

Em relação à resposta do convidado, notei que a mesma coincidiu com o pensamento da participante A, pois ambos tiveram a mesma dificuldade com o português brasileiro. A convidada da Venezuela acreditava estar “bloqueada”, mas a julgar pela reação semelhante do convidado da Argentina, acredito que essa seja uma dificuldade comum a boa parte dos estrangeiros, mesmo os que estão próximos de nós geograficamente e linguisticamente, como é o caso dos hispano-americanos. Porém, salta-me a dúvida: Será que se tivéssemos uma relação mais próxima com os nossos vizinhos, tal dificuldade ainda seria frequente? Essa indagação me fez pensar a respeito das possíveis causas dessa realidade, afinal, será que é somente uma questão de dificuldade de aprendizagem ou tem a ver também com alguma espécie de “bloqueio”, como menciona a convidada venezuelana?

São reações que parecem ser inconscientes, no entanto, é possível notar que essas reações podem estar sendo ocasionadas pela colonialidade, uma vez que ela pode nos causar certo desinteresse a tudo aquilo que está fora dos padrões europeus. Pois, conforme explicado por Candau e Oliveira (2013, p. 279), ela “destrói o imaginário do outro” e o sequestra, impondo o seu próprio imaginário. Por isso acredito que a colonialidade pode contribuir para

uma espécie de bloqueio inconsciente de uma pessoa em aprender determinada língua não europeia.

Outro aspecto que pude notar é que os convidados deste estudo apresentam diferentes histórias de imigração e também de adaptação, variáveis que estão inseridas no contexto da superdiversidade, conforme explicado no capítulo teórico (p.7), por Vertovec (2007), cujos parâmetros vão muito além da questão étnica, como era observado nas décadas anteriores. Ao reconhecermos tais parâmetros, temos a oportunidade de refletir sobre a importância da interculturalidade em um contexto superdiverso, onde há não somente etnias diversas, mas diferentes formas de ver, pensar, agir, reagir e interagir.

A pergunta seguinte, também da participante Liz, refere-se às variações linguísticas. Questão que até o momento não havia sido feita por nenhum aprendiz.

Liz: A gente tem muito no Brasil, de um lugar pra outro, os sotaques são um pouco diferentes, e a gente acha o sotaque de vocês bem forte também. Como vocês já passaram não só em Paracatu, como vocês foram em São Paulo, no Rio, e em outros lugares vocês viram muita diferença de sotaque.

Convidado argentino: *Se nota mucho, realmente, yo que empecé viviendo en São Paulo, paulista se entiende mejor, habla, parece que tiene un nivel un poco más, menos informal, pareció algo mejor. Acá tiene la costumbre de cortar palabras, preguntalas, tiene muchas expresiones propias de acá, que para nosotros es incomprendible, que no se explican, pero sí, se nota mucho la diferencia, el carioca también, esa forma de falar con G, muy propia, sí, se nota la diferencia, y en Argentina también tenemos eso, talvez en la región que nosotros estamos es un poco mas neutra, no tiene acento, o sotaque patricular, pero, indo para otras regiones tiene acento muy particulares que se nota mucho.*

Convidada argentina: *Igual en Argentina tiene varias provincias, que cada uno tiene su sotaque, sí, que acá se notan mucho, xexeu, por ahí el nordeste, la TE, o sea, boa noiti, para eso es boa noiti, boa noite, es raro, sí, es muy diferente.*

Liz: *a gente fala muito trem, manota, marmota, uai, com borra, por isso que eu perguntei, de São Paulo pra Minas tem muita diferença, por exemplo, se você for pra São Paulo, igual ele falou, eles falam muito mais claro, eles tem menos sotaque, menos expressões deles do que no Rio, do que Minas, e a gente tem muita expressão própria.*

Acredito que a curiosidade de Liz tenha surgido no momento em que o convidado expressou sua dificuldade com a língua portuguesa, nos diferentes estados onde esteve. Sabemos que a nossa região de Minas Gerais é um das que mais possui variações linguísticas peculiares devido ao sotaque e às gírias, expressões e provérbios mineiros. Todo esse conjunto contribui para formar a identidade do mineiro, já que é também por meio da e na língua que manifestamos nossa identidade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007).

As perguntas seguintes referem-se às questões sobre esporte, mais especificamente sobre o futebol.

b) Questões de esporte

Roberta: Eu quero saber sobre a copa do mundo, tipo, como o país de vocês reagem? Porque aqui no Brasil, geralmente fica todo mundo, todo mundo assim, mas todo mundo empolga, todo mundo quer assistir jogos, as vezes param de trabalhar, eles folgam serviço pra assistir jogo.

Turma: *Enfeitamos las calles... hacemos churrasco en los días de los juegos.*

Convidado argentino: *No me gusta mucho del fútbol como brasileros, no, ahora la selección Argentina no está en un buen momento, no tengo muchas esperanzas en esta copa del mundo, en cuanto a como se vive, es muy parecido como se vive acá, cuando juega Argentina se para el país, nadie trabaja, nadie hace nada, no se ve auto circulando en la ciudad, realmente se para el país cuando se juega Argentina, pues los hombres a veces son un poco más futboleros, miramos todos el partido de la copa, así juegue Arabia Saudita contra Rusia, miramos igual, miramos todos los partidos, y sí, se hace reuniones, yo cuando estoy allá siempre me junto con mis amigos, hacemos un asado, que sería un churrasco brasilerero, y nos reunimos a ver el partido todos juntos, también tenemos la costumbre de poner banderas Argentinas en los autos, como se ve acá con banderas brasileras, sí, creo que es bastante parecido en eso sentido, se vive con mucha pasión, y se Argentina gana están muy felices, y se Argentina pierde estamos todos llorando.*

A pergunta de Roberta é uma curiosidade típica porque traz para a discussão um ponto interessante entre ambos os países. As mídias e os discursos sociais que permeiam os assuntos sobre futebol nos passam a impressão de que os argentinos são os nossos principais rivais no futebol.

Os alunos participantes também demonstraram essa percepção ao responder a seguinte questão no QP:

Questão 1 do QP	Antes da participação dos convidados, o que você sabia sobre a Argentina?
Andres	Apenas sobre a seleção de futebol.
Alonso	Que era um país muito apaixonado pelo futebol.
Heloísa A.	Que existe uma rixa entre Argentina e Brasil sobre o futebol.
Jussandra	Que ela era rival do Brasil na Copa.
Lexi	Que era um país que por conta do futebol, era rival de Brasil.
Tessa	Que a Argentina é rival do Brasil por causa do futebol.
Questão 2 do QP	Após a conversa com os convidados, o que mudou para você sobre a Argentina?
Liz	Que é um país que gosta muito de futebol e que sofre com as derrotas.
Questão 4 do QP	Neste contato qual foi sua maior aprendizagem e por quê?
Alonso	Que lá todos são tão fanáticos pela seleção de futebol, quanto nós brasileiros.

Assim como a afirmação de alguns participantes acima, na resposta do convidado há uma referência a uma semelhante paixão pelo futebol, o que a meu ver pode ser um indicativo de que tal rivalidade nasceu dessa paixão pelo referido esporte, que se destaca em ambos os países. É importante ressaltar aqui que os alunos, apesar de terem participado do encontro com os convidados argentinos em meio a diversos assuntos e questões, apontam o futebol como a questão que aprenderam sobre a Argentina. O que posso depreender é que o letramento crítico se faz cada vez mais e sempre necessário nas aulas de línguas estrangeiras, a fim de mudar realidades e sairmos de questões apenas triviais em nossas salas de aula. Kumaravadivelu (2012) aponta que o ensino de línguas precisa sair da trivialidade a fim de contemplar as questões locais que sejam relevantes para a realidade dos alunos e professores em sala de aula.

Realizo a pergunta seguinte justamente para investigar a opinião do participante a respeito da possível rivalidade entre Brasil e Argentina.

Pesquisadora: ¿Y cuándo se juega Brasil y Argentina?

Convidado argentino: Bien, obviamente soy Argentina, ¿no? Pero tengo un poco de corazón brasileiro, porque hace tres años que estoy acá y obviamente tienen me tratado más que bien. Estuve viendo el partido de las eliminatorias Argentina y Brasil, junto con amigos brasileiros acá, y Argentina perdió 3 a 0, fue un pasero, realmente Brasil jugó mucho mejor que Argentina, y

lamentable fue la posición de Argentina, y lo que noté, la diferencia es lo que es un poco más, la forma de ser del argentino, que brasilero es mucho mas respetuoso que argentino. Y recuerdo que estaba viendo el partido, prácticamente llorando, y ninguno de mis amigos me dijo un chiste o una jola o que acá llamarían de brincadeira.

Nesta questão entendo que embora não possamos imaginar que todos os argentinos e brasileiros sejam como o convidado e seus amigos, é possível inferir que tal rivalidade entre os países apresenta sinais de fraqueza, talvez por ambos não estarem em um bom momento na história do futebol ou porque ela pode variar de região para região. O fato é que essa rivalidade hoje, a meu ver, parece ser mais fictícia do que real, devido ao reforço da mídia, que se alimenta dessa suposta rivalidade.

Baseada nas concepções de Adorno (1985 apud Santos 2002), Santos (2002) defende que a formação do imaginário está “relacionada à influência que a projeção do interior sobre o exterior tem no processo de percepção” (p. 6). Contudo, a referida autora alerta que essa percepção pode se tornar apenas projeção se não houver a necessária manutenção do diálogo entre interior e exterior, pois: “caso contrário ‘Ele [o sujeito] dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo’ (ADORNO, *ibid.* p. 177), as imagens se congelam dando espaço ao aparecimento dos estereótipos, do preconceito e até da perseguição” (SANTOS, 2002, p. 6).

Acredito que é desta forma que a mídia contribui para a formação ou reprodução de estereótipos, à medida que ela projeta suas percepções para o seu público-alvo. Moscovici (2015) também aponta essa influência social como geradora das representações. No entanto, ele também reconhece a linguagem e a cultura como fatores essenciais a esse processo, o que me permite inferir que parte dessa representação de que os argentinos são nossos rivais no futebol advém de nossa própria cultura em não aceitar o fracasso ou a crítica.

Na sequência, são apresentadas no tópico seguinte, questões sobre gênero, raça e outras minorias.

c) Questões sobre gênero, raça e outras minorias

Luiza: Na Argentina há muito preconceito? Se há, que grupo, que sofrem mais?

- convidada argentina:* *Hay preconcepto, pero no sé se raciales.*
- convidado argentino:* *Argentina fue muy racista en el pasado, en el siglo 19, los gobiernos fueran extremadamente aristócratas, si, fueran bien elitistas, y se encargaran de hacer campañas para exterminar los pueblos nativos, entonces, el peso de las comunidades indígenas en Argentina es muy poco, porque quedaran religadas acciones, pequeñas, confinadas y alejadas. Hay conflictos sí, pero no tiene la significancia que tiene acá en Brasil.*
- convidada argentina:* *Me parece que el preconcepto no viene de la sociedad en si, ¿sabe? Conflictos existen, son históricos, pero no es la sociedad mismo que genera algún preconcepto racial.*
- Pesquisadora:* *¿Es algo colonial? ¿Histórico colonial?*
- convidada argentina:* *Claro, no es que entre nosotros mismos tenemos algún preconcepto sobre ser un indígena o alguien que sea de otra raza, sí, y existe por ahí outros preconceptos que no tiene que ver con la raza, en cuestiones no sé se general.*
- convidado argentino:* *El preconcepto en Argentina viene del lado económico, alguien que esté en una clase más rica, sufre también un preconcepto a las clases más pobres.*

Achei interessante a pergunta de Luiza porque ao buscar saber que grupo (ou minoria) sofre mais, ela especifica melhor o seu interesse. É interessante notar que a aluna, assim como ocorrido em outros momentos com diferentes alunos, faz uma pergunta que levanta questões sociais, o que mostra que o interesse dos alunos, na interação com falantes latino-americanos de espanhol, não é apenas saber sobre informações e hábitos culturais e costumes. Aos alunos também interessa discutir questões políticas e sociais que têm a ver com suas vidas, sua sociedade, suas realidades. Por essa razão, o letramento crítico ganha espaço na sala de aula e precisa dar voz e vez aos alunos para que possam, em diálogo, entender o outro e entender a si mesmos enquanto sujeitos históricos e sociais. Como afirma Monte-Mór (2015, p. 42),

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – e em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional.

De igual maneira, segundo Tagata (2016, p. 204),

Em uma sala de aula onde o trabalho com textos é realizado em uma perspectiva de letramento crítico, professores e alunos constataam a multiplicidade de leituras e interpretações possíveis, e aprendem a desenvolver o respeito a pontos de vista divergentes, oriundos de contextos sociais e culturais diferentes dos seus.

Na resposta dos convidados eu entendo que o preconceito racial existe e parece ser somente em relação aos índios, mas como a maior parte destes se encontram afastados, não há tanta ocorrência e talvez por isso não é tão significativo quanto lhes parece ser no Brasil. Mas será que a realidade de fato é diferente? Por que dizem que os índios estão “afastados”? O que significa esse afastamento? Não seria já, em si mesmo, um sinal do grande preconceito, do racismo que impera nas sociedades latino-americanas pós-colonização e permeadas pela lógica da colonialidade? (WALSH, 2009).

O preconceito que parece ser mais frequente na Argentina, na visão dos convidados, é o de classe social e inclusive de ambos os lados, não somente da classe social mais rica, de acordo com a afirmação do convidado argentino. Também é interessante notar que Quijano (2005) discute a maneira como classe e raça estão inseparáveis nos contextos de matriz colonial de poder, isto é, contextos onde a colonização deixou suas marcas de raça e divisão do trabalho muito definidas entre negros, indígenas e brancos, mantendo estes últimos com o privilégio.

Contudo, na opinião da convidada argentina, esses preconceitos não são gerados pela sociedade e sim por uma herança histórica. Nesse momento, ao perguntar a ela se poderia ser uma herança histórico-colonial, percebi que além de ela concordar com certa veemência, ela parece acreditar, a partir do seu exemplo, que é algo que está enraizado em nós. Identifico que há um reconhecimento da convidada de que existe a influência de uma dominação histórica e, portanto, colonial. Sobretudo quando ela afirma que isso não vem da sociedade e sim de conflitos históricos. Em seu livro, após relatar sobre o tráfico de negros e sua viabilidade econômica para as treze colônias e para a Europa, Galeano (2018, p. 122) afirma: “Assim transfundia o sangue por todos esses processos. Desenvolviam-se os países desenvolvidos de nossos dias e se subdesenvolviam os subdesenvolvidos”.

A meu ver, esse é um passo importante para a compreensão de que ainda estamos vivendo sob o domínio da colonização, mas com a diferença que agora ela age em nosso

imaginário e não mais fisicamente, como ocorrido com os nossos antepassados índios e negros (WALSH, 2009).

A pergunta seguinte, da participante Marília, refere-se à violência na Argentina.

Marilia: Eu queria perguntar sobre a violência lá da Argentina.

convidado argentino: *Está bravo, la situación de Argentina.*

Turma: Mas não tanto como no Brasil.

convidado argentino: *No difiere mucho, realmente hay mucha inseguridad, mucha violencia.*

convidada argentina: *Fisica, no solo la violencia física, robo, que por ahí te mata por robar tu auto, el celular, lo que fuera, se no también hay mucha violencia el vale, entre la sociedad misma, por digamos, por diferencia política, diferencia de ideología, la gente se, por ahí se agride mucho verbalmente.*

convidado argentino: *Si, yo siempre dice que Argentina tiene mucha descendencia italiana, y acostumbramos a decir la sangre italiana, italiano es así, cabeza caliente, y sí, argentino es muy contestatario, agresivo, la forma de conversar, yo creo que en general el argentino es así, hay muchas discusiones en tránsito, uno por cansado de estar manejando, otro va despacio, bocina, pasa por el lado y grita.*

Embora possa ter havido certa naturalização da violência como algo comum, identifico na resposta dos convidados uma intervenção crítica no sentido de ressignificar essa visão dos alunos sobre a violência no Brasil ser maior que em outros países, ao afirmarem que a situação não é tão diferente e que os argentinos podem ser um pouco mais agressivos verbalmente em função de sua descendência italiana. Essa afirmação parece quebrar a impressão de que é só no Brasil que a violência é maior ou mais frequente.

Noto que o convidado argentino tentou fazer essa correlação genética, não obstante, percebo que houve uma referência estereotipada ao comportamento italiano, usado pelo convidado como provável hipótese para justificar o temperamento dos argentinos. Pois, embora possa haver percepções unânimes sobre o temperamento italiano, ele não pode ser aplicado a todos, porque certamente existem italianos que não correspondem a essa classificação.

Mais uma vez vejo a generalização como reforço ao estereótipo tanto no que se refere aos italianos, quanto aos argentinos, pois conforme vimos anteriormente, a generalização causa o que Anderson (2008) chama de “comunidades imaginadas”, que nos permitem imaginar sobre determinados grupos sociais, nações, sociedades ou tribos. Podemos evitar esse tipo de reforço quando não generalizamos atitudes, comportamentos ou visões muito particulares sobre pessoas ou grupos sociais.

O próximo item versa sobre questões políticas relacionadas a ambos os países Argentina e Brasil, conforme veremos a seguir.

d) Questões políticas e sociais

A primeira questão, da participante Carla, mostra uma informação que ela disse ter encontrado na internet²⁸ (OITICICA, 2017, p. 1):

Carla: Es verdad que cuando intentaron imponer la reforma de la previdencia, os argentinos disseram que la no eras Brasil.

convidado argentino: Eso en Argentina, imponer reformas es mucho más difícil que acá en Brasil, porque Argentina tiene un poder sindical mucho mayor que yo veo acá em Brasil, excesivo y corrupto, a veces, y otras veces un poco mas justo, pero en general los gremios, los sindicatos en Argentina son muy pesados, porque son intuiciones nacionales, por hay lo gremio son locales, los sindicatos son locales y no tiene tanta fuerza como tiene en Argentina. Y Argentina es un país que ante el menor problema, se para, salen los camioneros, como salieron ahora en Brasil, a la ruta, cortan una ruta y paran el país. Eso que pasó en las últimas semanas acá en Brasil, paro de camioneros, allá es mucho más común, es mucho más eventual, y talvez no tan prolongado como fue acá, pero en Argentina por cualquier problema, los sindicatos salen a la ruta, cortan la ruta, paran el país, y ese peso que eso tiene, también como el peso que tiene la oposición política hoy en la Argentina, eso que cuando quisieron imponer una reforma previsional, una reforma trabajista, de inmediato se paró el país y no conseguirán avanzar, y en ese sentido creo que hay una gran diferencia, que puede a llegar a ganar, por eso, el argentino es más temperamental, es más difícil imponer algo a un argentino, porque lo argentino es más contestatario, en ese sentido, puede llegar a tener que ver la forma de ser del argentino y también con la fuerza que se ganó los sindicatos. Los sindicatos en Argentina generalmente son muy grandes, muy pesados, tiene mucha fuerza, y mucho dinero y se tiene que parar el país, los paran, entonces poner una reforma previsional, una reforma trabajista, yo creo que vas ser

28 Nota da pesquisadora em 04/09/2018.

imposible en Argentina.

Pesquisadora: Bueno, tenemos que aprender con ellos, nosotros estamos necesitando de esta fuerza sindical, ¿no?

A pergunta de Carla traz à tona uma temática importante e em voga em nossa sociedade – a reforma da previdência. Esse tipo de questão colocou em discussão uma perspectiva crítica, isto é, foram questionados os pressupostos da relação entre governantes e governados em nossas sociedades. De certa maneira, as identidades culturais brasileira e argentina são postas em aberto aqui para que se discuta a maneira como diferentes questões são negociadas em cada espaço. Se na Argentina as reformas governistas são resistidas, levanta-se, na pergunta da aluna, uma crítica à maneira como os brasileiros não conseguem ou não sabem resistir a imposições que possam lhes tirar direitos. É importante debater aqui a maneira como a própria pergunta da aluna lança um olhar crítico, relativo a questões sociais. A perspectiva de letramento crítico, nesse sentido, se apropria do que os próprios alunos trazem para que as questões sociais hierarquizadas e as injustiças possam ser desnaturalizadas e problematizadas (MONTE-MÓR, 2015).

4.1.5 Encontro com o Chile – 21/06/2018 – 8h40 – sala 06 (IFTM)

O encontro com o Chile foi realizado graças a uma colega do mestrado que gentilmente me indicou uma amiga chilena que vive em Porto Alegre, para participar da minha pesquisa por meio de videoconferencia. No entanto, o evento não foi bem sucedido porque na tentativa de evitar o ocorrido no encontro de El Salvador, em relação à falta e espaço, resolvi realizá-lo em sala de aula. Mas esta minha decisão ocasionou outro problema maior: o da internet.

O instituto dispõe de rede *wi-fi* e rede a cabo para o acesso de estudantes e professores à internet nas salas de aulas. Mas o sinal nem sempre é bom porque há interferências de alguns *hubbies*²⁹ que ficam no interior da salas e o cabo de conexão entre internet e computador é curto, deixando o aparelho longe dos alunos e impossibilitando que eles realizem perguntas se não estiverem próximos ao mesmo.

Já no início da conversa com a convidada, a internet e as caixas de som falharam por diversas vezes. Com isso, perdemos cerca de 25 minutos em função de ajustes dos aparelhos e espera de melhora da rede. Devido a esses problemas, houve dispersão dos alunos participantes e um certo constrangimento de minha parte com a convidada.

Este problema também fez com que as respostas da convidada chilena fossem reduzidas e adaptadas, uma vez que em função das falhas e interferência eu não consegui entender partes³⁰ do que foi falado durante suas respostas, conforme veremos a seguir.

Pesquisadora: *Buenos días, mucho gusto en conocerla. Nos gustaría saber un poco de ti, de tu historia primeramente.*

Convidada chilena: *¡Hola, buenos días! Soy natural de Santiago, Chile, mi origen es indígena. Conocí a mi marido en Perú y luego nos casamos y yo vine vivir aquí con él en Brasil, hace 33 años, pero siempre voy a mi país para visitar mi familia. He vivido en Rio de Janeiro, Buenos Aires y en 1997 venimos a vivir acá en Porto Alegre. Siempre fui ama de casa, me dediqué a mis hijos pero siempre me gustó mucho estudiar. (...) y después con mis hijos ya creados pasé a me dedicar a mi trabajo, en la parte de organización. Trabajo como consultora de organización, imparto palestras y consultorías. Me gusta buscar desafíos. Amo Brasil, lo veo como un país muy lindo, con una riqueza sin igual, soy chilena de nacencia pero brasilera de corazón.*

Pesquisadora: *Muchísimas gracias, ahora, vamos abrir para las preguntas:*

²⁹ Cabines com pontos centrais destinados a interligar computadores em uma rede local.

³⁰ Essas partes são representadas nas transcrições pelo símbolo de supressão “(...)”.

Após esta apresentação, o encontro foi aberto para as perguntas que foram divididas em: a) Questões de hábitos culturais e clima e b) Questão políticas e sociais, conforme veremos na sequência:

a) Questões de hábitos culturais e clima

Jussandra: *¿Qué más te extrañó en Brasil?, es decir, ¿qué más encontraste de diferente entre Brasil y Chile?*

Convidada chilena: *Creo que la costrumbre, el comportamiento. Nosotros somos más formales que ustedes. Ustedes son muy calurosos, les gusta abrazar, besar, expresan mucho tus sentimientos. Nosotros somos más contenidos en los sentimientos. Respetamos más los mayores, somos más reservados que ustedes (...). También la forma de servir la comida es diferente. Aquí se sirve mucha comida, son más de cuatro tipos, ensalada, arroz, frijoles, carne, masas etc. En Chile son dos o tres, patatas y carne, por ejemplo. Yo cuando me cambié para Brasil tuve un poco de dificultad para acostumbrarme, pero ahora hago lo mismo.*

Nesta primeira questão, Jussandra manifesta uma curiosidade sobre possíveis aspectos da nossa cultura que possam ter causado alguma estranheza na convidada. Percebo a questão da diferença aqui como um fator de atração para a participante Jussandra, porque ela parece ter interesse em saber se há algum costume, comportamento ou qualquer outra ação de sua cultura brasileira que possa parecer estranho a um estrangeiro. Notadamente, alguns aspectos multiculturais podem nos causar esse tipo de curiosidade, pois podemos nos sentir motivados a conhecer o que o outro pensa a nosso respeito.

A convidada cita dois exemplos de diferenças com as quais teve certa dificuldade em adaptar-se, um refere-se ao comportamento e o outro ao costume da variedade de comida. Acredito que no momento em que a convidada chilena expõe essas diferenças, ela abre espaço para uma reflexão sobre as identidades culturais, permitindo aos participantes questões como: por que somos mais informais que os chilenos? Por que gostamos de servir tanta comida? Teria relação com a herança cultural de nossos antepassados? É interessante notar que o estabelecimento das diferenças pode propiciar uma reflexão sobre o porquê de elas existirem, ainda mais entre países tão próximos. Nesse sentido, os contatos interculturais podem ser úteis para questionarmos nossa própria cultura, nossa própria forma de agir e entender a vida

social. Em geral, naturalizamos nossa cultura como algo que a nós nos parece “normal”. É interessante como o contato intercultural pode nos auxiliar a desnaturalizar nossa própria forma de ver e fazer em nossa cultura.

A pergunta seguinte, da participante Liz, segue a mesma linha de raciocínio.

Liz: *¿Cómo son las comidas típicas de Chile?*

Convidada chilena: *Bueno, a nosotros nos gusta mucho la cazuela, que es como se fuera su “galinhada” pero con más caldo. (...) También nos gusta las empanadas, que son parecidas con sus pasteles, son hechas con harina y rellenos variados, pero sin cebollas, a los chilenos no nos gusta las cebollas. También nos gusta comer frijoles con masa, pero el arroz no se come diariamente como aquí (...).*

Vejo que essa é uma questão tipicamente construída em situações de multiculturalidade, que pode trazer tanto semelhanças, como a *cazuela* e as *empanadas*, quanto diferenças, como o fato de não gostarem de cebolas e não comerem arroz todos os dias como nós.

Noto pelas reações dos alunos (feições de surpresa e de estranheza) que as diferenças se destacam mais exatamente por causarem essas sensações citadas acima e também por representar um tópico que nos causa certa curiosidade e nos motiva a querer conhecer e experimentar os sabores dos pratos mais diferentes.

Também percebo que Liz tem participado cada vez mais dos encontros, sem abandonar totalmente o espanhol, o que sugere que ela valoriza a oportunidade de interação com falantes de espanhol, já que ela entende o espanhol como importante, como mostram suas respostas a seguir no QI:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Espanhol é tão complicado quanto português.	Liz				
Desejo aumentar meu conhecimento em espanhol.	Liz				
Aprender espanhol será importante para minha vida.	Liz				

O fato de achar a língua complicada pode ser o motivo pelo qual ela não se arrisca tanto nas perguntas mais longas, que ela por vezes fez em português.

No QP ela demonstra ter percebido diferença entre o Brasil e o Chile:

4) Neste contato, qual foi sua maior aprendizagem e por quê?
Os aspectos culturais e políticos do país, porque diferem do nosso.

O tópico seguinte versa sobre outra típica questão em contextos multiculturais.

Roberto: *¿Cómo son los jóvenes?, ¿Cómo se divierten? Y ¿Cómo los padres los educan?*

Convidada chilena: *Son como aquí, les gusta divertirse. La creación de los padres es igual, pero suelen salir a las fiestas un poco más tarde que aquí, por las 23h más o menos y regresan a las 3, 4 de la madrugada (...). Allá no se puede beber en público, por las calles, es prohibido por ley.*

Acredito que a intenção esteja mais voltada para a identificação, a partir das semelhanças, do que para a não identificação por meio das diferenças, porque nesta última, nem sempre temos a oportunidade de entender o outro e isso nos causa certa perda de controle da situação, isto é, de referência. É a partir daí que as representações de estereótipos surgem, conforme vimos com Moscovici (2015, p. 21), quando ele define a representação social em “um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo” além de: “possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (p. 21).

Na questão seguinte, Liz questiona sobre o clima no país.

Liz: *¿Allá nieva el año todo?*

Convidada chilena: *En alguns puntos sí, pero en general, la nieve empieza en mayo y se va hasta septiembre más o menos. Y la nieve no es tan fría como muchos aquí lo piensan.*

Parece-me que nesta questão, Liz teve uma curiosidade que despertou na convidada a chance de desfazer uma possível impressão, aparentemente equivocada, de que a neve é muito fria. Isso porque pelo uso do advérbio “aquí”, posso inferir que a convidada já teve contato com brasileiros que manifestaram essa visão.

No QP Liz afirma:

1) Antes do encontro com a chilena, o que sabia sobre o Chile?

Eu sabia que era um país que nevava.

Por isso, acredito que a participante tenha feito essa pergunta por se tratar de algo que já sabia sobre o Chile e por sinal, era o único conhecimento que tinha sobre o referido país, assim como a maioria dos participantes, o que me faz questionar por que sabem tão pouco de países que estão próximos e sabem mais de países que estão mais distantes? Seria pela influência das mídias sociais e dos livros didáticos?

A questão seguinte se refere a hábitos culturais sobre futebol.

Elizabeth: *Así como en Brasil, ¿el mundial es importante para los chilenos? ¿Y para qué país tuerces?*

Convidada chilena: *Es importante, pero no tenemos una tradición futbolística como ustedes. Pero nos gusta asistir a los juegos y torcer (...). El mundial pasado cuando nos clasificamos Chile se quedó en fiesta, pero vibro mucho por Brasil, incluso a los chilenos nos gustan mucho los brasileiros.*

A pergunta da participante Elizabeth foi um dos temas discutidos no encontro com a Argentina, talvez por isso ela a tenha escolhido. No entanto, percebo que pode haver também, em sua pergunta, uma possível busca por identificação, especialmente quando ela usa “*así como en Brasil*”. A identificação neste caso, a meu ver, recai na busca pela familiarização, pois quando não nos identificamos temos dificuldade em aceitar ou entender o diferente, pois não estamos familiarizados com ele, por isso criamos representações, conforme explicam Lima e Sales (2007, p. 109): “a razão para criarmos essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar”. Acredito que seja nesse sentido que a convidada responde com o “*no tenemos...*” e depois com um “*pero nos gusta...*”, porque de certa forma ela entende que se trata de algo importante para os brasileiros, talvez por isso ela busca uma forma mais eufêmica de mencionar que para os chilenos o mundial não é tão importante, ou como afirma não possui essa “*tradición*” que tem o Brasil.

Na sequência, são apresentadas as últimas questões sobre política e problemas sociais.

b) Questão políticas e sociais

- Elizabeth: *¿Cómo es el proceso de enseñanza en Chile?*
- Convidada chilena: *Es muy valorado. Hay mucha inversión en la educación. Hay muchos sistemas de financiamientos (...). Casi 99% de la población tiene el segundo grado, pues es una vergüenza no tenerlo. Allá cuando se termina la enseñanza técnica ya se tiene una profesión.*

A segunda pergunta da participante Elizabeth traz uma realidade um pouco diferente da que se tem hoje no Brasil. Acredito que ela pode causar algumas reflexões relacionadas a por que não temos uma realidade similar à do Chile. Sabemos que a educação no país privilegia classe social e raça desde a sua história fundacional. Brancos e de poder aquisitivo mais privilegiado são os que podem arcar com educação de qualidade no país, enquanto os mais pobres e negros, embora maioria da população, recebem educação precária ou quase nenhuma. Essa é uma questão importante a ser levantada quando nos deparamos com as políticas educacionais no Chile. Embora um país menor, também tem uma história de colonização e massacre de suas populações indígenas nativas. Teria sido interessante discutir com os alunos essas questões que se assemelham a nossa história, construindo assim pontes interculturais críticas que nos ajudem a entender nossa subalternidade (MIGNOLO; WALSH, 2018) e a maneira como a colonialidade ainda permanece em nossas culturas (QUIJANO, 2005). Acredito que, como já observei anteriormente, a interculturalidade funcional não é suficiente para promover um encontro de olhares culturais críticos, que considerem as histórias e as hierarquias que constroem nossas identidades (WOODWARD, 2000). É preciso ir além. É preciso trazer essas histórias para a discussão, expondo a maneira como ainda as carregamos nas diferentes esferas de nossas vidas sociais.

Na questão seguinte, temos outro tema que se relaciona aos problemas sociais.

- Jussandra: *¿Cómo es la seguridad en Chile?, ¿Hay mucha violencia como aquí?*
- Convidada chilena: *No. En Chile no hay mucha violencia. Se puede pasear tranquilamente por las calles. La policía está siempre por todas partes. Es claro que hay lugares peligrosos, pero en general el índice es muy bajo.*

A questão da segurança parece ter lugar em todos os encontros devido a uma aparente necessidade dos participantes em saber se os outros países sofrem a mesma realidade. É interessante como eles tomam suas próprias realidades como base para discutir as histórias de outras culturas, isto é, aqui no caso a do Chile. Isso me leva a pensar que a falta de segurança talvez seja, na perspectiva dos participantes, um dos maiores problemas sociais do Brasil e investigá-lo na perspectiva de outros países pode representar uma forma de compreender melhor a própria realidade.

Quando a convidada afirma que em seu país os índices de violência são baixos, acredito que comparados ao Brasil, ela permite outra reflexão baseada em questionamentos que poderiam ter sido feitos em nossas aulas em espanhol, tais como: Por que no Brasil não temos essa realidade? Seria somente um problema de estrutura política ou também tem a ver com a desigualdade social do país? Afinal, quais são as verdadeiras causas desse problema?

Lamento não ter tido o tempo necessário para discutir todas essas questões com os participantes, mas ainda sim acredito que esses encontros puderam levá-los a pensar criticamente ou pelo menos lhes despertaram a atenção para uma visão mais crítica a respeito. É interessante também notar que essas temáticas talvez não estejam distantes do universo de preocupação dos alunos, jovens e adolescentes que estudam espanhol no Brasil. Por essa razão, acredito que seja importante enfocá-las nas aulas de línguas, como prevê a perspectiva de letramento crítico (MEZENES DE SOUZA, 2011; STREET, 2007).

No entanto, pude observar que isso não ocorreu com a participante Jussandra, pois no QP ella afirmou o seguinte:

1) Antes do encontro com a chilena, o que sabia sobre o Chile?
Eu sabia que era um país que nevava.
2) Após o encontro com a chilena, o que mudou para você sobre o Chile?
Que eles não comem arroz e feijão no almoço e no jantar como nós.
3) Neste contato, qual foi sua maior aprendizagem e por quê?
Que eles são mais introvertidos do que os brasileiros.

Novamente, assim como suas afirmações no encontro com a Argentina, percebo que essa aluna parece não ter tido uma maior ressignificação ou reflexão crítica a respeito do que foi falado durante os encontros.

4.1.6 Encontro com a Guatemala – 28/06/2018 – 8h40 – sala 06 IFTM

O encontro com a Guatemala surgiu através de uma conversa casual com uma ex-aluna do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFTM³¹, quando falávamos sobre o espanhol. Ela comentou que tinha conhecido um guatemalteco que estava trabalhando na mineradora da cidade. No intuito de aproveitar uma possível oportunidade, eu falei sobre o meu projeto de pesquisa e minha aluna me passou o contato dele para que eu pudesse convidá-lo.

Após uma conversa via *whatsapp* sobre os objetivos de minha pesquisa, o convite foi aceito pelo guatemalteco, que compareceu no dia e hora marcados para conversar com os meus alunos, como veremos no decorrer desta análise.

Convidado guatemalteco: *Mi nombre es Convidado guatemalteco soy de Guatemala. Guatemala está en América Central o Centroamérica como decimos comúnmente en español. Es el primer país de Centroamérica, arriba y abajo, es vecino de México y es un país pequeño. Tengo 26 años, estoy trabajando aquí en la mineradora Kinross. Estoy aquí hace 4 meses y me gusta mucho estar aquí. Estoy aprendiendo mucho el portugués. Soy cristiano, me gusta mucho leer la biblia y me gusta ir a la iglesia presbiteriana de aquí.*

Embora sua apresentação tenha sido breve, foi possível sabermos um pouco sobre o convidado e sua vinda para o Brasil. Após a apresentação, abrimos o momento para as perguntas, as quais foram divididas em: a) Questões de hábitos culturais; b) Questões sobre problemas da natureza e sociais e c) Questões sobre raça e percepções interculturais, conforme exposto a seguir.

a) Questões de hábitos culturais

Roberta: Eu quero saber sobre as tradições, tipo assim, o que geralmente é muito do cotidiano lá também. Por exemplo, aqui no Brasil, nos aniversários das cidades, geralmente se faz um festival, desfile, vestem fantasias e saem na rua.

Convidado guatemalteco: *Sí, eso es muy común también en Guatemala, pero nosotros decimos ferias, el desarrollar de las ferias es cuando se celebra una fecha*

31 Fui professora de português instrumental neste curso, em 2017.

especial, como, por ejemplo, ahorita en junio ustedes celebran São João, ¿verdad? En Guatemala también. Cada mes hay celebraciones por una persona o por algo especial entonces se hace una feria, donde las personas salen en la calle y pueden comprar comida y muchas cosas, hay juegos mecánicos, comida, y muchas atracciones, pero les decimos ferias y si, es muy parecido a Guatemala también, cada mes hay fiestas siempre, comidas típicas (...). Sin embargo, no tenemos nada tan grande como el carnaval, carnaval es muy grande aquí, nosotros no tenemos nada así.

A participante Roberta manifestou uma curiosidade tipicamente multicultural, buscando talvez alguma semelhança com a sua cultura “cotidiana”, conforme ela mesma classifica, e no momento em que o convidado afirma “*también*”, “*es muy parecido*”, ele confirma essa possível semelhança. A meu ver essas semelhanças ajudam na aproximação entre as culturas mas, por outro lado, não são suficientes para reduzir as distâncias que existem entre elas. É preciso haver mais do que isso. É necessário entender historicamente como se constituem essas “*ferias*”, conforme mencionado pelo convidado, buscando saber, por exemplo, quais suas verdadeiras origens e implicações para a história daquele povo. Isso porque acredito que muitas dessas comemorações são tradições colonizadas, conforme vemos nos relatos de Galeano (2018) sobre a exploração colonial da Guatemala:

A expropriação dos indígenas – usurpação de suas terras e de sua força de trabalho – foi e é simétrica ao desprezo racial, que por sua vez se alimenta da objetiva degradação das civilizações destruídas pela conquista. Os efeitos da conquista e todo o ulterior e longo tempo de humilhações despedaçaram a identidade cultural e social que os indígenas tinham alcançado. No entanto, essa identidade triturada é a única que persiste na Guatemala. Persiste na tragédia. Na Semana Santa, as procissões dos herdeiros dos maias apresentam terríveis exhibições de masoquismo coletivo. Eles arrastam pesadas cruzes, participam passo a passo da flagelação durante a interminável subida do Gólgota; com gemidos de dor, converte-se Sua morte e Seu pensamento, a aniquilação da formosa vida remota. A Semana Santa dos índios guatemaltecos termina sem ressurreição (GALEANO, 2018, p. 80)

Esse relato do autor nos mostra que a colonização provocou não somente inúmeras perdas e prejuízos aos índios, mas também de sua própria cultura. Galeano (2018, p. 80) afirma ainda que “O esmagamento da cultura original abriu passo ao sincretismo, e assim são recolhidos na atualidade, por exemplo, testemunhos da involução relativamente àquela evolução alcançada”. Para os colonizadores o que eles estavam fazendo com os índios era uma “evolução”. Por isso é preciso questionar e investigar, como, historicamente,

determinada tradição ou costume se tornou o que é hoje e quais relações de poder podem ser identificadas neste processo, para se chegar a um necessário processo de interculturalidade crítica.

A pergunta seguinte, ainda da participante Roberta traz outra curiosidade multicultural, só que desta vez em relação aos costumes da família.

Roberta: Aqui é comum a gente sempre almoçar arroz, feijão, carne e alguma outra coisa, lá também? E outra, geralmente no final de semana, no domingo, a família reúne para almoçar todo mundo junto, tem família que não é assim mais, só que por tradição nas casas geralmente é assim.

Convidado guatemalteco: *Sí, en Guatemala el arroz y los frijoles también son muy comunes, sin embargo solo en la mañana y en la cena, cena es jantar, en el almuerzo no, nosotros no comemos frijoles en el almuerzo, de vez en cuando sí, como la feijoada. Es muy común en Guatemala también, a veces comemos en el almuerzo, pero la mayoría de las veces es en lo desayuno y la cena. Ahora responder la pregunta de la familia, sí, nosotros también procuramos comer juntos en domingo, la familia entera, pero es complicado, sin embargo, si es muy común la unión de familia y el deseo de juntar toda semana, yo tengo visto aquí en Brasil y es muy similar en Guatemala también.*

A pergunta de Roberta traz a mesma reflexão da questão anterior, se pensarmos por que temos essa tradição? Ela é comum a todas as culturas ou pode ter sido consequência de uma herança colonial? Acredito que seja uma característica comum das famílias, o desejo de estarem juntas em certos momentos, mas as tradições podem ser historicamente marcadas pela influência colonial. Sabemos que no cristianismo o domingo é considerado, bíblicamente, o dia em que “o Senhor descansou de toda a sua obra”. Portanto, vejo que essa possa ter sido a principal influência dessa tradição quando pensamos na imposição histórica do catolicismo e dos ensinamentos religiosos dos Jesuítas aos colonizados (GALEANO, 2018).

No QP a participante Roberta relata o que sabia sobre Guatemala e o que mudou:

1) Antes do encontro com o guatemalteco, o que você sabia sobre a Guatemala?
Apenas que sua cultura foi muito influenciada pelos povos antigos Maia.
2) Após o encontro com o convidado guatemalteco, o que mudou para você sobre a Guatemala?
Pude aprender sobre a rotina das pessoas e as diferenças entre o Brasil e a Guatemala.
4) Neste contato, qual foi a sua maior aprendizagem?
Pude saber que também existe violência na Guatemala, violência semelhante a do Brasil, porém não tão intensa.

Nestas respostas da participante, eu noto que ela parece saber sobre a influência dos povos antigos, no entanto, eu não percebo qualquer menção sobre outras possíveis influências. Em suas últimas respostas ela me mostra que aquilo que mudou e aprendeu não foram suficientes para lhe causar uma visão mais crítica a respeito da Guatemala. O que corrobora minha assertiva de que somente a visão multicultural ou de uma interculturalidade funcional não asseguram uma reflexão crítica que permita ao aluno ir além da identificação de semelhanças ou diferenças interculturais naturalizadas.

b) Questões sobre problemas sociais

A pergunta seguinte refere-se a um problema social que afeta diversos países, especialmente o grupo etário mais jovem.

- Jussandra: Eu quero saber se lá as drogas são muito comuns.
- Convidado guatemalteco: *Sí, es muy común también, yo crecí en lugar donde la droga era muy común, era un barrio, que es como una favela, donde las calles eran pequeñas y la policía tenía dificultad para entrar, entonces muchas personas aprovechan esos lugares para vender drogas, ilegalmente.*
- Pesquisadora: *Desigualdad social.*
- Convidado guatemalteco: *Sí, es muy marcado, muy marcado, muy mas marcado que aquí. Allá en Guatemala hay muchas personas con cultura indígena, esas personas sus vestimenta es diferente, entonces ellos automáticamente son un poco distanciados, por su vestimenta y por su lengua, porque su español es diferente, como crecieran hablando su lengua, entonces solo por su ropa y su español ya son discriminados, son tomados como la clase social más baja. Después tiene la clase social media, que consigue ir a un colegio privado. Allá las escuelas públicas son muy malas, la enseña es muy mala. Entonces ahí también se determina la clase de personas, se está en una escuela pública es porque son de muchos escasos recursos y por no lograr no son educados. Entonces la clase media puede lograr a colegios privados. Allá nosotros diferenciamos a una escuela de un colegio, una escuela es pública, de gobierno federal y un colegio es pagado, es privado, casi todos pagan colegio, los que pueden, para tener una buena educación, para adentrar en la universidad federal, porque la universidad federal es muy difícil, a fin de cortar el número de estudiantes para todo país. Entonces la mayoría trátase de invertir en una buena educación primero para conseguir entrar en una universidad.*

A pergunta de Jussandra foi sobre drogas, mas permitiu que o convidado falasse sobre uma realidade que, a meu ver, está diretamente relacionado à questão da comercialização das drogas, pois afinal, por que as drogas são vendidas na favela? Após o seu relato eu afirmo “*desigualdad social*” porque a vejo como principal causa deste problema. Isso porque a venda de drogas parece ter se convertido em uma oportunidade de rápida ascensão econômica para muitos moradores da favela. Essa é uma questão que não está só relacionada à sobrevivência, mas especialmente à busca pelo poder e pela aceitação, uma vez que essa atividade ilícita além de garantir ganhos maiores em menor tempo que qualquer outra atividade lícita, assegura também posições de poder no interior da favela e de status fora dela.

A discriminação social é outro fator que impulsiona essa realidade e que está como o convidado afirma “*muy marcado*” pela linguagem e pela roupa. Materialidades que constituem uma marcação simbólica de uma condição social que conferem a esses indivíduos uma categorização na hierarquizante escala social, conforme explica Woodward (2000, p.9): “A identidade é marcada por meio de símbolos”, afirmando ainda “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (p.9), por isso, a linguagem e a roupa se destacam como importantes indicativos de hierarquias sociais, pois nas palavras da referida autora: “a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais” (p.14).

As respostas do convidado nos levam a esse olhar crítico. No entanto, tenho dúvidas se a participante chegou a ter reflexões como essa, pois no QP ela respondeu:

1) Antes do encontro com o guatemalteco, o que você sabia sobre a Guatemala?
Que lá é um país pobre e com muita divisão social.
2) Após o encontro com o convidado guatemalteco, o que mudou para você sobre a Guatemala?
Que eles gostam de futebol e não comem arroz e feijão como nós.
4) Neste contato, qual foi a sua maior aprendizagem?
Que eles também gostam de futebol.

Na resposta da primeira questão a participante demonstra já saber sobre a condição social do país, o que me deixa intrigada porque em praticamente todos os encontros ela respondeu “que era um país pobre”. Só que neste ela acrescentou “com muita divisão social”,

o que me faz pensar que talvez ela tenha contato com pessoas de outros países hispanofalantes, a julgar por sua resposta no QI:

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho familiares e/ou amigos que falam espanhol.				Jussandra	

Suas respostas das outras questões reforçam isso quando ela afirma que o que mudou foram somente informações relacionadas a questões multiculturais. Intrigada com tais dúvidas eu resolvi conversar com a participante, afirmando que não havia entendido sua resposta no QI acima e ela me contou³² que possui contato com pessoas que visitaram alguns países hispanoamericanos. Então percebi que essas representações podem ter resultado dessas relações sociais, mas são também marcas de um discurso que circula verdades sobre as culturas latino-americanas de forma geral: são países pobres e são países “de pobres” (QUIJANO, 2005), marcando culturas a partir de uma ótica neoliberal capitalista e de raça.

Decidi realizar a pergunta seguinte ao convidado buscando saber sobre como é o ensino em seu país.

Pesquisadora: *En las escuelas públicas, en promedio, ¿como es la enseñanza?*

Convidado guatemalteco: *Rarísima, no sé como medirla, pero sí, es muy mala, las condiciones son pésimas, hay algunos que carecen de escritorios, hay otros que carecen de enseño, carecen de muchas cosas.*

Pesquisadora: *¿El gobierno no invierte mucho en educación?*

Convidado guatemalteco: *Nada, pero esa es una de las razones por las protestas, porque no tienen dinero, pero la corrupción no permite la correcta ministración por supuesto para todas las escuelas, que se encuentran muy depreciadas, abandonadas, con falta de recursos.*

Noto nas respostas do convidado que o ensino, acredito assim como outros departamentos voltados à população, não é prioridade em seu país. Não pretendo aqui analisar as ações políticas da Guatemala, mas vejo esse que esse descaso como uma possível estratégia de poder, usando a pobreza e a ignorância do povo como forma de dominação. Foucault (2018, p. 135) afirma que: “o poder se exerce em detrimento do povo”. O que, a meu ver, se

³² Nota da pesquisadora em 09/11/2018.

configura como herança colonial, conforme relata Galeano (2018, p. 143): “um homem é mais barato que sua tumba’, e o aparato da repressão cuida para que continue sendo”. Hoje, olhando para os dados e para a experiência que tivemos em sala ao longo dos encontros, entendo que teria sido necessário e muito relevante a promoção de discussões críticas sobre essas questões, a fim de entendermos a história de opressão sofrida por nós latino-americanos em um processo interminável de colonização e, de igual modo, a fim de valorizarmos a resistência que tem sido empreendida também por esses mesmos povos.

A pergunta seguinte, da participante Elizabeth, refere-se a um problema social sobre segurança.

Elizabeth: *Yo queria saber como es la segurancia.*

Convidado guatemalteco: *Guatemala es un país pequeño, no tiene estados como Brasil, nosotros tenemos departamentos, que son más pequeños, Guatemala es más pequeño que Minas Gerais, entonces voy hablar primero de las ciudades: la capital sí, es peligrosa, por lograr, las personas no están en la calle en la ciudad, porque corren el riesgo de ser asaltada, de ser robados, no van a ver case nadie en la noche, en la calle, solo en ciertas áreas, pero son áreas privilegiadas, áreas donde viven personas con mucho dinero, que poden lograr, que tienen mas seguridad, pero en las calles, en las demás ares, no van haber personas, porque es muy peligroso. Guatemala está en la misma posición de peligro de la ciudad de Recife, de aquí de Brasil. ¿Conocen Recife? Sí, Pernambuco, si esta en la misma posición, sin embargo, hay otras ciudades de Brasil más peligrosas, ahora como es un país pequeño, entonces por eso se hace un poquito más peligroso, Guatemala es más pequeño. Sin embargo, nos departamento nosotros decimos que es una área rural, donde no hay muchos edificios, hay mas agricultura, más tierra, ahí es más tranquilo, mucho más, las ciudades es peligroso, la gente no tiene costumbres de salir en las calles.*

A pergunta que até então estava sendo feita nos encontros anteriores era sobre a violência. Mas desta vez a participante lançou um questionamento diferente. A meu ver, o tema da segurança difere-se um pouco do tema da violência porque envolve outros aspectos que estão relacionados à desigualdade social, educação, políticas públicas de segurança nacional, entre outras questões, enquanto que a violência pode ser gerada por esses mesmos aspectos mas também por relações de poder como preconceitos contra minorias (gênero, raça e classe social, entre outros). Por isso o convidado responde mais sobre assaltos, roubos e outros perigos que se pode correr em seu país. No entanto, a pergunta da participante me

parece bastante genérica no momento em que ela não questiona sobre essa segurança, se há, por que há e quem sofre mais com isso, conforme vi nas questões anteriores de outros alunos sobre violência.

No entanto, no QP, embora haja mais sinais de aprendizado meramente multicultural, pude notar um possível olhar crítico da participante Elizabeth, na resposta da quarta questão.

2) Após o encontro com o guatemalteco, o que mudou para você sobre a Guatemala?
Que assim como o Brasil o povo da Guatemala gosta muito de interagir apesar de serem tímidos.
4) Neste contato, qual foi a sua maior aprendizagem e por quê?
O maior aprendizado foi sobre os costumes do local. É um assunto bem comum. É também sobre a decadência da política também.

A resposta da primeira questão não contribui muito para esta análise, uma vez que não consigo perceber qualquer reflexão crítica da participante em relação ao encontro com o guatemalteco. No entanto, na resposta da questão percebo que há uma referência de entendimento ao cenário político do país. A participante usa a expressão “decadência da política”, acredito que se refere assim após ter ouvido o convidado guatemalteco falar sobre o descaso com a educação na Guatemala. Embora não haja em sua resposta sinais de uma construção reflexiva crítica, noto que houve pelo menos a identificação da causa de um problema social que afeta a educação do país.

Na sequência, apresento as questões referentes às percepções interculturais do convidado em relação ao Brasil.

c) Questões sobre percepções interculturais

As perguntas apresentadas neste tópico parecem trazer reflexões similares, então serão expostas sequencialmente para que sejam posteriormente analisadas.

Maria Valentina: Eu queria saber qual foi a maior diferença que você notou entre a Guatemala e o Brasil?

Convidado guatemalteco: *Bueno, definitivamente la lengua, el portugués es completamente diferente, las palabras son similares, la escritura es similar, pero el acento, el sotaque, la pronunciación es muy diferente, de verdad, yo pensé que iría entender, pero no entendía nada.*

- Pesquisadora: *Y, ¿las costumbres?, ¿el comportamiento?*
- Convidado guatemalteco: *Ah si, la mayor diferencia también entre Brasil es que la gente aquí, las personas son más abiertas, son mas cálidas en recibir visitantes, Guatemala también, sin embargo Guatemala hay personas tímidas, más, sí más tímida, son más resguardados, son más introvertidos, porque desconfían mucho de las personas, si dijo a un turista es probable que también los turistas quieren aprovechar de los nativos de allá, en Guatemala hay mucho nativos, cuando digo nativos me refiero a culturas nativas, antes de la conquista española, Guatemala fue conquistada por españoles.*
- Jussandra: *Eu quero saber como eles enxergam o Brasil? Se é um país de festa? Se é um país bom ou ruim?*
- Convidado guatemalteco: *Brasil es muy famoso en Guatemala, la primera impresión que todos tienen de Brasil es el fútbol, todo el mundo piensa primero, se habla de Brasil primero pensamos en fútbol, porque hay ganado las 5 copa del mundo, es la mejor representación de América en cuanto fútbol, además porque fútbol en Guatemala también es muy famoso, a todo el mundo en Guatemala le gusta de fútbol, entonces esta es la primera impresión. La segunda es el portugués, a todo mundo le gustaría a hablar portugués, pero nadie lo hace en Guatemala, solo escuchamos a veces anuncios o alguna persona que dice algo en portugués y nos gusta, pero nadie hace esfuerzo para aprender portugués. Sin embargo, a la gente le gusta en Guatemala, le gusta hacer muchos bromas con el portugués, por ejemplo, ustedes tienen una palabra feijão, nosotros decimos frijoles, y ustedes dicen ão en muchas palabras, entonces nosotros decimos ão para todas las palabras para intentar hablar portugués. Ustedes tienen muchos fonemas, el español es bien simples cuanto a fonemas, no estoy hablando de reglas ortográficas, ni de gramática, no, estoy hablando solo de fonemas, en español tenemos A, E, I, O, U e se acabó, pero ustedes tienen à, an, ou, ô, O abierta, O cerrada, y eso es difícil.*
- Maria Valentina: *Você preferia ficar no Brasil ou voltar para Guatemala?*
- Convidado guatemalteco: *Me estoy gustando mucho el Brasil ahora, me quisiera quedar para hablar mejor portugués, pero solo se tengo mi trabajo asegurado, se tuviera que buscar trabajo preferiría regresar a Guatemala, en cambio, si tengo mi trabajo asegurado yo estaría contento aquí.*

A curiosidade dos participantes sobre as percepções do convidado em relação ao Brasil e aos brasileiros me faz acreditar que existe uma necessidade latente em saber qual a imagem que passamos lá fora, isto é, como somos vistos por eles. Então eu me pergunto: o que faz com que os participantes tenham essa curiosidade? Seria a vontade de confirmar ou de conhecer novas representações ou estereótipos sobre nós mesmos? Ou seria apenas uma

necessidade (também latente) de nos conhecer através do olhar do outro? Como possível entendimento da nossa própria cultura?

Em relação às repostas, percebo que três se destacam na percepção do convidado: língua, comportamento e o imaginário relacionado ao país do futebol. As duas primeiras também foram mencionadas pelos convidados da Argentina, Chile e Venezuela. O que talvez possa indicar que são impressões que se destacam fortemente no momento em que entram em contato direto com a nossa cultura, mas a última, em relação ao futebol, acredito que seja mais uma questão de imaginário devido à abrangência mundial do próprio esporte.

Já na última questão, o convidado parece manifestar um certo medo do mercado de trabalho brasileiro ao expressar “*se tuviera que buscar trabajo preferiría regresar a Guatemala*”, o que me faz questionar: Seria pelo mesmo motivo que a convidada venezuelana? - de não ser aceito pelo não reconhecimento de sua língua ou formação? Ou seria ainda por medo de sofrer discriminações por ser de outra nacionalidade, conforme relatou o convidado salvadorenho? Seja por qualquer motivo, o que está relativamente claro nessa afirmação é que se trata de uma questão de segurança, pois sabemos que estar desempregado em um país estrangeiro pode ser mais perigoso do que estar em seu próprio país onde possui familiares, amigos e pessoas que podem nos ajudar.

No QP, a participante Maria Valentina afirmou:

1) Antes do encontro com o guatemalteco, o que você sabia sobre a Guatemala?
Sobre um vulcão que entrou em erupção e matou muitas pessoas.
2) Após o encontro com o guatemalteco, o que mudou para você sobre a Guatemala?
Sobre a comida e a segurança do país.

A primeira resposta representa o que a maioria sabia sobre o país, mas a segunda não me diz muito sobre o que mudou criticamente sobre a visão da participante em relação à Guatemala. O que me faz questionar mais uma vez sobre o que mudaria na visão dos participantes se eles soubessem, por exemplo, que na época da colonização da Guatemala, na região de Alta Verapaz, os fazendeiros transportavam o café no lombo dos índios, porque “saia mais barato”? (GALEANO, 2018, p. 143). Será que assim entenderiam por que existe tanta pobreza e desigualdade social, conforme afirmou saber a participante Jussandra, acima? Novamente, olho para os dados e para nossa experiência e entendo que uma interculturalidade liberal (KUBOTA, 2010) não é suficiente para ganharmos um olhar aprofundado sobre as

relações histórico-sociais que nos constituem e que constituem as identidades de quem está a nosso redor.

Essas reflexões me fazem compreender o quanto é importante oportunizar ao aluno o conhecimento desses momentos históricos e o necessário exercício do olhar crítico, a partir desse conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros interculturais foram pensados como possível meio de propiciar o pensamento crítico-reflexivo e possíveis intervenções que pudessem gerar ressignificações de representações preconceituosas, equivocadas e ou baseada em falsos estereótipos que os alunos pudessem ter sobre o espanhol e seus falantes.

Contudo, os dados mostraram que houve poucas reflexões críticas e somente algumas ressignificações por parte dos participantes, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 – Visão geral dos resultados

Participante	Relação com o espanhol	Possíveis resultados (*) (AM) + (RR ⁺) - (RR ⁻)
Alex	Proximidade em construção	AM + Sinais de RR ⁺
Ana	Proximidade evolutiva	AM
Carla	? (não entregou o QI)	AM
Fagner	Proximidade evolutiva	AM
Elizabeth	Proximidade conflituosa	AM + Sinais de RR ⁺
Jussandra	Proximidade conflituosa	AM + Sinais de RR ⁻
Lexi	Proximidade evolutiva	AM
Luíza	Proximidade evolutiva	AM + Sinais de RR ⁺
Liz	Proximidade evolutiva	AM + Sinais de RR ⁺
Maria Valentina	Proximidade evolutiva	AM
Marília	Proximidade em construção	AM
Mike	Proximidade evolutiva	AM + Sinais de RR ⁺
Paloma	Proximidade evolutiva	AM + Sinais de RR ⁺
Roberta	Proximidade evolutiva	AM + Sinais de RR ⁺
Roberto	Proximidade evolutiva	AM

* AM = Aprendizagem multicultural / RR⁺ = Ressignificações de representações iniciais / RR⁻ = Reforço de representações iniciais

Fonte: pesquisa de campo

De acordo com a tabela da visão geral dos resultados, os encontros interculturais propiciaram relevante aprendizagem multicultural aos participantes, segundo os dados dos QP's, mas não foram suficientes para promover um momento de reflexão e ressignificação crítica, em todos os participantes.

Acredito que parte desse resultado se deve aos dados que foram coletados nos QP's. Confesso que não esperava que as respostas da maioria dos alunos pudessem ser tão vagas. Isso prejudicou um pouco as minhas expectativas em relação ao exercício de reflexão crítica que esperava de cada um deles. Por isso acredito que uma questão importante a ser ressaltada aqui é em relação ao instrumento de coleta de dados escolhido para desenvolver os encontros interculturais.

Talvez tivesse sido mais interessante, para os objetivos deste estudo, ter entrevistas com os participantes ou momentos de discussão em grupos, abordando inclusive questões históricas sobre a colonização dos países da América Latina, além dos que fizemos na presença dos visitantes estrangeiros. Muitas respostas que foram dadas aos questionários careceram, posteriormente, de esclarecimentos e também de serem postas em discussão com todo o grupo, por fornecerem assuntos importantes para uma desconstrução crítica de representações preconceituosas e baseadas em relações de colonialidades.

A outra parte se deve ao fato de que despertar o olhar crítico do aluno para questões coloniais, de relações de poder, é um processo que exige tempo, planejamento e algumas etapas a serem seguidas, como contextualização histórica sobre a colonização dos países da América Latina, sensibilização intercultural em relação à cultura do outro e, por fim, o despertar do olhar crítico sob a ótica da interculturalidade crítica. Isso porque os alunos, assim como boa parte da sociedade, vivem em uma realidade permeada pelos discursos coloniais, seja pela escola, pelas mídias ou pelas interações sociais, a ideologia dominante tem ocupado cada espaço da nossa sociedade, e desconstruir todos esses longos períodos de representações colonialistas, requer tempo e estratégias decoloniais que possam viabilizar esse processo.

Entretanto, o tempo exíguo e a necessidade de realizar os encontros da pesquisa, juntamente com as aulas da disciplina que eu ministrava naquela mesma turma, me impediram de dispor de tempo para aprofundar ainda mais nas questões que se levantaram. A falta de tempo foi, portanto, o principal limitante da minha pesquisa.

Não obstante, pude notar pelas respostas menos vagas dos participantes que, além de conhecerem algumas questões multiculturais, eles também tiveram reflexões que se

desenvolveram no decorrer de algumas discussões, como a situação política e humanitária da Venezuela; a condição dos jovens em El Salvador e os preconceitos que são gerados lá e aqui; a valorização da cultura indígena na Bolívia e suas relações fronteiriças com o Brasil; a intervenção crítica dos convidados argentinos em relação ao preconceito de argentinos com brasileiros e a explicação sobre o porquê terem mencionado o Brasil na luta contra a reforma da previdência; a percepção da chilena em relação a diferença de comportamento entre Chile e Brasil e, por fim, no encontro com a Guatemala, os participantes puderam refletir sobre a não governabilidade, com a falta de investimentos em educação, segurança etc. Além de questões referentes aos deslocamentos e dificuldades que os convidados apresentaram sobre a nossa língua, o português brasileiro.

E embora eu não tenha podido identificar se as relações de poder que operam nessas relações foram percebidas pelos participantes, pude notar que os encontros interculturais permitiram um novo olhar aos participantes; e, mesmo que esse olhar ainda não corresponda às expectativas da interculturalidade crítica, ele se manifesta como o início de um processo gradativo de leitura, reflexão, questionamento e posicionamento crítico frente as diferentes questões coloniais que se operam em nossos discursos.

Os dados também mostram a necessidade de se trabalhar o letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras, a fim de contribuir para a transformação de realidades, especialmente as que envolvem relações de poder. É, portanto, fundamental pensarmos em nossa formação no sentido de evitarmos que apenas questões triviais façam parte de nossa prática pedagógica. É preciso avançar, ir além do trivialismo, ir além do multiculturalismo, questionando as bases que sustentam esse sistema-mundo a fim de torná-lo menos colonialista, menos desigual e menos injusto.

Portanto, acredito que os resultados apresentados alcançaram os objetivos desta pesquisa, pois identificaram as representações iniciais dos alunos e suas relações com o espanhol, seus falantes e suas culturas, e os dados dos encontros mostram que o contato com pessoas de outros países fornece significativa aprendizagem multicultural, mas pode não funcionar no que se concerne à geração de reflexões críticas dos alunos, se estes não obtiverem o necessário conhecimento histórico de como os povos da América Latina foram colonizados, para que se possa neles um resgate da identidade latino-americana.

Além desse conhecimento, é necessário também despertar no aluno um olhar mais aguçado, a partir do letramento crítico, para que então ele possa sair desse estado dominado,

superficial e eurocentrado em que se encontra e olhar para o mundo, mais precisamente para seu próprio continente; a América Latina, de maneira mais igualitária, familiar e menos hierárquica.

Contudo, acredito que essa pesquisa possa contribuir para a formação de professores de línguas, em especial a de espanhol, mostrando-lhes um caminho a ser trilhado no que se refere ao desenvolvimento da interculturalidade crítica como possível estratégia decolonial, a partir de um processo que inclui leitura, reflexão, sensibilização intercultural, questionamento e interculturalidade crítica, buscando reduzir assim o domínio colonialista que gera as essencializações e possíveis preconceitos interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SOUTO FRANCO, M. M. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. Revista Desempenho v.10, n.1, jun. 2009. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

_____. **Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade**. In: Tópicos em Português Língua Estrangeira. Maria Jandyra Cavalcanti Cunha e Percília Santos (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. 216 p.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRE, M. E. D. A. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, v. 2, 1995. p. 99-110.

ARNOUX, E. N. **Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur**. Instituto de Linguística Universidad de Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/08/arnoux-representaciones-sociolingue2a1sticas.pdf>>. Acesso em 24 dez. 2018.

AZNAREZ, J. J. **El Salvador adopta el dólar como moneda nacional para intentar salvar su economía**. Brasil, jan. 2001. Seção Internacional. Disponível em: <https://elpais.com/diario/2001/01/03/internacional/978476403_850215.html>. Acesso em: 14 out. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzevtan Todorov. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 196 p.

BARBOSA, L. M. A. **Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. In: GATTOLIN, SRB; MIOTELLO, V.; SIGNORI, MBD Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 107-119.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 394 p.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. **Language and superdiversity**. MMG Working Paper, 2012, p. 12-09.

_____. **Discourse: A critical introduction**. Cambridge University Press, 2005.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 160 p.

_____. **A distinção crítica social do julgamento**. Edusp, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 322 p.

_____. **Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Zahar, 1998.

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BRAHIM, A. C. S. M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. Revista X, v. 1, 2007.

BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. **Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos**. Imagens da Educação, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino Médio. Brasília: MEC; SEB; DICEI, mar. 2018. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/bncc_ensino_medio.pdf>. Acesso em 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino Médio. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf>. Acesso em 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 24 dez. 2018.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 14 out. 2018.

CANAGARAJAH, A. S. **Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL**. Tesol Quarterly. v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp/IEL, n. 23, p. 55-69, 2004.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. **Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil**. In: WALSH, C. Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMO I. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Equador: Ed. Abya-Yala. 2013, p. 275-304.

G1. **Candidato a vice de Bolsonaro, Mourão cita 'branqueamento da raça' ao elogiar neto**. Brasília, out. 2018. G1.globo.com. Seção Política. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/06/candidato-a-vice-de-bolsonaro-mourao-cita-branqueamento-da-raca-ao-elogiar-neto.ghtml>> . Acesso em: 11 out. 2018.

CARBORIERI, D. **Descolonizando o ensino de Literaturas de Língua Inglesa**. In: JESUS, D. M; CARBORIERI (org.), D. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicativa, v. 47, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CHISERI-STRATER, E.; SUNSTEIN, B. N. **FieldWorking: reading and writing research**. River, NJ: Blair Press, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Readings for Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1973.

CLIFFORD, J. **Notes on (field)notes**. In: SANJEK, R. (ed.). Fieldnotes; the makings of anthropology. New York: Cornell University Press, 1990.

CRUSOÉ, N. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DIAS, C.; COUTO, O. F. **As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias**. Linguagem em (Dis)curso. v. 11, n. 3, p. 631-648, 2011.

DIAS, R. **Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês**. 2015. p. 305-325.

DUVEEN, G. **Introdução: o poder das ideias**. In: MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareshi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

EUA analisam decisão "preocupante" de El Salvador em aliar-se à China. Brasil: JN, ago. 2018. Seção Mundo. Disponível em: <<https://www.jn.pt/mundo/interior/eua-analisam->

decisao-preocupante-de-el-salvador-em-aliar-se-a-china-9743350.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

EXPANSÃO da Rede Federal. Brasília, abr. 2016. Seção Histórico. Disponível:<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 18 out. 2018.

FERREIRA, F. C. C. **Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage Publications, 1998.

FIGUEREDO. C. J. **O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FIGUEREDO. C. J. **Construindo pontes: A produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. Tese de Doutorado. Goiânia: Faculdade de Letras da UFG, 2007.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. 432 p.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GALLARDO. B. C. **Construções identitárias no Facebook de professoras brasileiras em formação**. 2016. p. 105-126

GARCIA. G. **General Mourão chama países latinos e africanos de "mulambada"**. Brasil. Esquerda e Diário. Set. 2018. Seção Política. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/General-Mourao-chama-paises-latinos-e-africanos-de-mulambada>>. Acesso em: 11 out. 2018.

GENEZE S. Seção Geneze. Disponível em: <<http://www.geneze.com.br/geneze>>. Acesso em 18 out. 2018.

GOMES L. N. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. n. 21, 2002.

GROSGOUEL, R. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, jun. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10, ago. 2018.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. São Cristóvão: Scientia Plena, v. 7, n. 11, 2011. Disponível: <http://www.academia.edu/8565239/Hist%C3%B3ria_do_Ensino_de_Espanhol_no_Brasil>. Acesso em: 26 out. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HAMILTON, M.; BARTON, D. **Literacy practices**. In: Situated literacies. Routledge, 2005. p. 25-32.

HISTÓRICO. Brasília, abr. 2016. Seção Histórico. Disponível:<<http://rededefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 18 out. 2018.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1971. In: DURANTI, Alessandro. Linguistic anthropology: a reader. New York: Wiley-Blackwell, 2001.

IFTM C. P. **NEABI - IFTM Campus Paracatu realiza evento**. Paracatu, set. 2017. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=7680>>. Acesso em: 15 out. 2018.

JORDÃO, C. M. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. Letras & Letras, v. 26, n. 2, 2011.

KERSCH, D. F. **Aspectos identitários e de atitudes dos falantes bilíngües da região da fronteira do Uruguai com o Brasil - os dados do ADDU**. In: VII Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul (VII CELSUL), 2006, Pelotas.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 18 ago. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>.

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Revista Bakhtiniana. São Paulo, v.12, nº 3, p.134-152, set./dez. 2017.

_____. **Culture in foreign language teaching**. Iranian Journal of Language Teaching Research, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

_____. **El privilegio del hablante intercultural**. En: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2009.

_____. **Language and culture**. Oxford University Press, 1998, 134 p.

KUBOTA, R. **Critical explorations of multiculturalism and race: language teachers reflecting on public events in the news**. In: Carla Janaína Figueiredo e Mariana R. Mastrella-deAndrade (org.). *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 32, Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Critical multicultural education and second/foreign language teaching**. In: *Critical multiculturalism: Theory and praxis*, 2010, p. 87-98.

KUMARAVADIVELU, B. **Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break**. In: Alsagoff, L.; McKay, S.L.; Hu, G; Renandya, W. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge, 2012, pp. 07-27.

LIMA, L. M. de. **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Fernando Zolin-Vesz (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, F. F.; SALES, L. C. **As representações sociais do aluno de escola pública compartilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de teresina atos de pesquisa em educação**. v. 2, n. 1, jan./abr., p. 106-122, 2007.

LUSA, A. **Imigrantes venezuelanos queixam-se de ameaças por parte de brasileiros**. Net. Observador. Lisboa, set. 2018. Seção Mundo. Disponível em: <<https://observador.pt/2018/09/23/imigrantes-venezuelanos-queixam-se-de-ameacas-por-parte-de-brasileiros/>>. Acesso em 11 out. 2018.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 2007, p. 127-167.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Crenças sobre si, crenças sobre erros: Identidades em jogo na sala de aula de LE**. In: Conceição, Mariney Pereira (org.). *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, v. 20, p. 223-258, 2011.

_____. **Inglês como Língua Estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. Tese de Doutorado. Tese. Doutorado em Linguística-Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2007.

_____. **Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa**. *A sala de aula de língua estrangeira*, v. 2, p. 115-153, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa

(organizadores), *Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas*, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (Ed.). **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

_____. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

MINTZ, S. W. **Cultura uma visão antropológica**. Niterói, RJ: Tempo, v. 14, n.28, jun., p. 223-237, 2010.

MOURA FILHO, A. C. L. **Vamos dar as mãos: a aprendizagem cooperativa de línguas**. Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 2012.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras, 2005.

_____. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161 p. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília. 2000. p. 10-50.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (org.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã. Por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 31-50.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareshi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA SILVA, A. C. C. **Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

NASCIMENTO, G.; MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. **Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 16, n. 1, 2017.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GRASSBERG, L. **Estudos culturais: uma introdução**. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 3ª impressão 2017, vários autores.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Pearson Education: Harlow, 2000.

OITICICA, D. **Por que os argentinos foram às ruas gritando “isso aqui não é o Brasil”**. Buenos Aires, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/por-que-os-argentinos-foram-as-ruas-gritando-isso-aqui-nao-e-o-brasil-por-daniel-oiticica-de-buenos-aires/>>. Acesso em 22 out. 2018.

OXFAM. I. **Bolivia combate la violencia contra las mujeres**. Bolívia, mar. 2013. Seção Haz un donativo. Disponível: <<https://www.oxfam.org/es/paises/bolivia-combate-la-violencia-contra-las-mujeres>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical moments in a TESOL praxicum**. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Routledge, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Tradução Eni Orlandi et alli. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PUNCH, M. **Politics and ethics in qualitative research**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage. 1994, pp 83-97.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

_____. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

_____. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: E. Lander (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 201-246.

REES, D. K. **O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas**. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n.2, p. 411-445, 2015.

RICHARDSON, L. **Writing: a method of inquiry**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage. 2000, p. 516-529.

ROSO, A. et al. **Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero**. *Psicologia & sociedade*, v. 14, n. 2, p. 74-94, 2002.

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**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

_____. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Anais do Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Ano. 2, oct. 2002, pp. 1-4.

SANTOS, T. S. M. **Quebrar estereótipos na aula de ELE, seguindo uma perspectiva intercultural**. 2012.

SARMENTO, M. J. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2. ed. 2011, p.137-179.

SCHMIDT, M. L. S. **Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas**. In: *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. Iara Coelho Zito Guerriero, Maria Luisa Sandoval Schmidt, Fabio Zicker, (org.) São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 47-52.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. In: DINIZ, D. Guilherm; SCHÜKLENK, U. (Ed.) Brasília: Editora da UnB, 2005.

SCHÜTZ, R. **Professor nativo x não-nativo**. 20 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-nativo.html>>. Acesso em 25 dez. 2018.

SCHWANDT, T. A. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa**: In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, v. 8, 2000.

_____. et al. **A produção social da identidade e da diferença**. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. **O currículo como representação**. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-30, 1999.

SOARES, M. S. A. **A diplomacia cultural no Mercosul Cultural Diplomacy in Mercosul**. *Revista Brasileira de Política Interna*, v. 51, n. 1, pp. 53-69, 2008.

SOARES, M. S.; GOMES, M. C. R.; SALGADO, A. C. P. **Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN's de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do**

ensino fundamental. Revista de Educação da Unifesp. v. 5, n.1, 2017. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/474>>. Acesso em: 28 out. 2018.

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento.** In: Magalhães, I. (org.). Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

_____.; BAGNO, M. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Filologia e linguística portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

TAGATA, W. M. **Hibridismo cultural e ensino de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico.** Fólio-Revista de Letras: Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, jul./dez., 2016.

VAZ, C. **Meu corpo, minhas regras.** Brasil, mar. 2015. Seção Artigos. Disponível em: <<https://camilavazvaz.jusbrasil.com.br/artigos/175897401/meu-corpo-minhas-regras>> . Acesso em 23 out. 2018.

VECCHIA, A. D.; JUNG, N. M. **Paisagem linguística em um contexto suábio brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade “germânica”.** Revista da Anpoll, n. 40, Florianópolis, Jan./Jun.. 2016, p. 115-128.

VERTOVEC S. **Super-diversity and its implications,** Ethnic and Racial Studies, ed. 30, n.6, p. 1024-1054, 2007.

VIGATA, H. S.; BARBOSA, L. M. A. **Quem arrancou essa planta do meu jardim?** Argumentos a favor do uso de legendas interlinguais no ensino de língua estrangeira. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 220, 2009.

WALSH, C. E. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir.** Abya Yala, 2013.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Construyendo interculturalidad crítica, 2010, p. 75-96.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir.** UMSA Revista (entre palabras), v. 3, 2009.

_____. **Interculturalidad y colonialidad del poder.** Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, p. 47-62.

_____. **La interculturalidad en educación.** Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

_____. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad/Inter-culturality, knowledge and decolonialism.** Signo y Pensamiento; Bogotá, v. 24, Ed. 46, jan-jun, 2005, p. 39-50.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília-DF: Flacso Brasil. 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> . Acesso em 17 de out. 2018.

WATSON-GECEO, K. A. **Classroom ethnography**. In HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.) *Encyclopedia of language and education*. v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press. 1997, p. 135-144.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2015.

ZOLIN-VESZ, F. A **(In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Fernando Zolin-Vesz (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ANEXOS

ANEXO I - QI

QUESTIONÁRIO INICIAL

Em cada uma das assertivas assinale com um “X” a opção que mais revela o seu posicionamento a respeito.

Assertivas sobre a percepção dos aprendizes em relação ao espanhol	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Uma aula por semana é suficiente para se aprender espanhol no ensino médio.		Helena L; Mike;	Andres	Camille; Carlos; Guilherme; Heloisa B; Paloma; Tessa;	Alex; Alonso; Andre; Ana; Elizabeth; Fagner; Helena I; Heloisa A; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria Valentina; Marília; Roberta; Robert Roberto; Vanuza
Espanhol é uma língua de prestígio no Brasil.	Mike; Vanuza	Ana; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Liz; Paloma;	Alonso; Andres; Camille; Elizabeth; Guilherme; Maria Valentina; Marília; Roberta; Robert Roberto	Alex; Andre; Carlos; Fagner; Jussandra; Lexi; Luiza;	Tessa;
Gosto de interagir com pessoas de países que falam o espanhol.	Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Helena I; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Maria Valentina; Marília; Mike; Tessa; Vanuza	Andres; Helena L; Luiza; Roberta; Robert Roberto	Andre; Carlos; Guilherme; Paloma;		Alex; Alonso;
Conheço sobre as culturas de países falantes de espanhol na América Latina.	Lexi; Liz; Mike; Robert Roberto	Ana; Camille; Heloisa A; Jussandra; Maria Valentina; Marília; Tessa;	Andre; Andres; Carlos; Elizabeth; Guilherme; Helena I; Heloisa B; Luiza; Roberta;	Alex; Alonso; Fagner; Helena L; Paloma; Vanuza	
Eu acho o espanhol uma língua encantadora.	Andre; Ana; Camille; Elizabeth; Guilherme; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza	Alonso; Andres; Fagner; Helena I; Carlos; Luiza; Maria Valentina; Marília; Mike;		Alex;	
Eu não costumo estudar espanhol porque a língua é fácil de aprender.	Jussandra	Alonso; Guilherme; Heloisa A; Heloisa B; Liz; Luiza; Robert Roberto	Andres; Camille; Maria Valentina; Roberta; Vanuza;	André; Carlos; Helena I; Helena L; Marília; Mike; Paloma; Tessa;	Alex; Ana; Elizabeth; Fagner;
Gostaria de ter mais aulas em espanhol durante a semana.	Ana; Elizabeth; Guilherme; Heloisa A; Jussandra; Lexi; Liz; Roberta; Tessa; Vanuza	Andre; Andres; Camille; Carlos; Fagner; Helena I; Helena L; Heloisa B; Luiza; Maria Valentina; Marília; Paloma;	Alonso; Robert Roberto	Alex; Mike;	


Eu acho o espanhol uma língua muito <i>caliente</i>.	Alonso; Ana; Guilherme; Heloisa A; Heloisa B; Lexi; Liz; Roberta; Tessa; Vanuza	Andre; Andres; Camille; Carlos; Elizabeth; Helena L; Maria Valentina; Mike; Paloma; Robert Roberto;	Helena I; Luiza; Marília;	Jussandra	Alex; Fagner;
Não gosto da língua espanhola.	Lexi;		Alex; Alonso; Andre; Andres; Carlos;	Marília;	Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Liz; Luiza; Maria Valentina; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza
Espanhol é uma língua de países pobres.	Heloisa B;	Jussandra	Alonso; Helena I	Andre; Elizabeth; Heloisa A; Luiza;	Alex; Ana; Andres; Camille; Carlos; Fagner; Guilherme; Helena L; Lexi; Liz; Maria Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza;
Eu me interessso pela cultura de países falantes de espanhol próximos do Brasil.	Ana; Elizabeth; Heloisa B; Lexi; Liz; Mike; Robert; Roberto; Tessa; Vanuza	Alonso; Andre; Andres; Camille; Carlos; Fagner; Helena L; Heloisa A; Luiza; Maria Valentina;	Alex; Guilherme; Helena I; Paloma;	Jussandra; Marília; Roberta;	
O espanhol é uma língua muito importante para o mercado de trabalho.	Ana; Andre; Elizabeth; Lexi; Marília; Mike;	Alonso; Andres; Camille; Carlos; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Luiza; Maria Valentina; Paloma; Tessa; Vanuza;	Alex; Liz; Roberta; Robert Roberto;	Jussandra	
Em geral, brasileiros não têm dificuldade em aprender espanhol.		Alonso; Andre; Andres; Jussandra; Liz; Maria Valentina;	Camille; Carlos; Elizabeth; Fagner; Helena I; Heloisa A; Luiza; Roberta; Robert Roberto; Tessa;	Alex; Guilherme; Helena L; Heloisa B; Lexi; Marília; Mike; Paloma; Vanuza	Ana;
Espanhol é bem mais fácil de aprender que outras línguas.	Alonso; Jussandra; Lexi; Maria Valentina;	Andre; Ana; Camille; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Liz; Luiza; Marília; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza;	Andre; Carlos; Elizabeth; Heloisa B;	Fagner; Mike;	Alex;
Tenho dificuldades em aprender espanhol.	Andre; Marília;	Carlos; Fagner; Guilherme; Lexi; Paloma; Tessa;	Alex; Andres; Helena I; Liz; Luiza; Roberta;	Alonso; Ana; Camille; Elizabeth; Helena L; Heloisa B; Jussandra; Vanuza	Heloisa A; Maria Valentina; Mike; Robert Roberto;
Espanhol é uma das línguas mais faladas do planeta.	Fagner; Marília;	Alonso; Camille; Helena L; Jussandra; Tessa;	Andre; Andres; Carlos; Guilherme; Helena I; Heloisa A; Heloisa B; Luiza; Maria Valentina; Paloma; Robert Roberto;	Ana; Elizabeth; Lexi; Mike; Roberta; Vanuza	Alex; Liz;
Inglês é mais interessante que espanhol.	Carlos; Robert; Roberto;	Alex; Andre; Andres; Fagner; Helena L; Mike; Roberta; Tessa;	Alonso; Elizabeth; Guilherme; Helena I; Heloisa B; Liz; Marília; Paloma; Vanuza	Camille; Jussandra; Luiza;	Ana; Heloisa A; Lexi; Maria Valentina;

Aprender inglês é mais importante que aprender espanhol.	Alonso; Andres; Helena L; Mike; Roberta; Roberto;	Alex; Carlos; Liz; Tessa;	Andre; Ana; Camille; Heloisa B; Luiza; Marília; Paloma; Vanuza;	Elizabeth; Fagner; Heloisa A; Maria; Valentina;	Guilherme; Helena I; Lexi;
As pessoas no Brasil gostam de aprender a falar espanhol.		Alonso; Ana; Lexi; Liz; Marília; Roberta; Tessa; Vanuza	Andre; Andres; Camille; Carlos; Elizabeth; Guilherme; Helena I; Heloisa A; Heloisa B; Luiza; Maria; Valentina; Mike; Paloma; Robert Roberto;	Alex; Helena L; Jussandra	Fagner;
É importante aprender espanhol porque os países vizinhos ao Brasil falam espanhol.	Alex; Andres; Elizabeth; Guilherme; Jussandra; Maria; Valentina; Roberta; Robert Roberto; Vanuza	Alonso; Andres; Ana; Camille; Carlos; Fagner; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Lexi; Liz; Mike; Paloma; Tessa;	Helena I; Luiza; Marília;		
Eu não gosto dos países vizinhos ao Brasil na América Latina.		Jussandra; Marília;	Andre; Helena I; Luiza; Paloma; Roberta;	Alonso; Carlos; Liz; Mike;	Alex; Andres; Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Maria; Valentina; Robert Roberto; Tessa; Vanuza;
Eu amo espanhol.	Ana; Camille; Fagner; Heloisa A; Lexi; Maria; Valentina; Robert Roberto; Vanuza	Andres; Guilherme; Helena L; Heloisa B; Luiza; Marília; Paloma; Tessa;	Alonso; Andre; Helena I; Liz; Mike; Roberta;	Elizabeth; Jussandra	Alex; Carlos;
Acredito que nunca virei a gostar da língua espanhola.		Alex; Marília;	Alonso; Andre; Andres; Liz;	Helena I; Carlos; Mike;	Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Luiza; Maria; Valentina; ; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza
Espanhol é uma língua moderna.	Ana; Helena L; Heloisa B; Maria; Valentina; Marília; Vanuza	Alex; Alonso; Andre; Andres; Carlos; Fagner; Guilherme; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Paloma; Tessa;	Camille; Elizabeth; Heloisa A; Mike; Roberta; Robert Roberto;		
Espanhol é uma língua brega.	Elizabeth;	Jussandra	Carlos; Liz;	Andre; Fagner; Helena I; Luiza;	Alex; Alonso; Andres; Ana; Camille; Guilherme; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Lexi; Maria; Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza;
As pessoas que falam espanhol são admiradas em minha cidade.		Guilherme; Helena L; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Marília;	Alonso; Andre; Andres; Ana; Camille; Carlos; Fagner; Helena I; Heloisa A; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Roberta; Robert Roberto; Paloma; Vanuza;	Mike;	Alex; Tessa;
Desejo aumentar meu conhecimento em espanhol.	Andre; Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Paloma;	Alonso; Andres; Carlos; Helena I; Marília; Mike; Robert Roberto;	Alex;		

	Roberta; Tessa; Vanuza				
Espanhol é tão complicado quanto português.	Alex; Ana; Elizabeth; Guilherme; Marília;	Alonso; Andre; Andres; Camille; Carlos; Guilherme; Heloisa A; Jussandra; Luiza; Paloma; Roberta; Tessa;	Fagner; Lexi; Maria; Valentina; Mike; Robert Roberto;	Helena L; Heloisa B; Vanuza	
Aprender espanhol será importante para minha vida.	Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Robert Roberto; Tessa; Vanuza	Alex; Alonso; Andre; Andres; Carlos; Guilherme; Helena L; Heloisa A; Marília; Mike; Paloma;	Roberta;		
Falar espanhol é fácil.		Alonso; Andres; Camille; Heloisa A; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Mike; Paloma; Robert Roberto; Vanuza	Guilherme; Carlos; Helena I; Heloisa B; Marília; Tessa;	Andre; Fagner;	Alex; Ana; Elizabeth; Roberta;
Quero aprender espanhol para meu futuro profissional.	Andre; Ana; Camille; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Paloma; Robert Roberto; Tessa; Vanuza	Alonso; Andres; Carlos; Helena I; Helena L; Heloisa A; Marília; Mike;	Alex;	Roberta;	
Aprendi a gostar do espanhol com o tempo.	Ana; Fagner; Guilherme; Heloisa B; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Mike; Tessa; Vanuza	Alonso; Andre; Andres; Jussandra; Helena I; Helena L; Heloisa A; Paloma; Roberta;	Alex; Camille; Carlos; Elizabeth; Marília; Robert Roberto;		
Aprender espanhol me permitiu ter outra visão de mundo.	Andre; Ana; Camille; Elizabeth; Marília; Mike; Lexi; Tessa;	Heloisa A; Liz; Luiza; Maria; Valentina;	Alonso; Andres; Carlos; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa B; Paloma; Robert Roberto; Vanuza	Alex; Fagner; Jussandra	
Tenho familiares e/ou amigos que falam espanhol.	Alonso; Andres; Elizabeth; Fagner; Liz; Mike; Vanuza	Ana; Camille; Roberta;	Luiza;	Heloisa B; Jussandra; Marília;	Alex; Andre; Carlos; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Lexi; Maria; Valentina; Paloma; Robert Roberto; Tessa;
Já tive uma experiência com o espanhol fora do país.		Alonso;		Camille;	Alex; Andre; Andres; Ana; Carlos; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa B; L; Heloisa A; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza
Já fiz curso de espanhol em escola de idiomas.	Ana;		Andre;	Alonso; Camille;	Alex; Andres; Carlos; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria; Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza
Já visitei um país que tem o espanhol como língua materna.		Alonso;			Alex; Andre; Andres; Ana; Camille; Carlos;

					Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza
Já morei em uma país que tem o espanhol como língua materna.			Alonso;		Alex; Andre; Andres; Ana; Camille; Carlos; Elizabeth; Fagner; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza
Meus pais/ avós são hispanofalantes.	Fagner;		Alonso;		Alex; Andre; Andres; Ana; Camille; Carlos; Elizabeth; Guilherme; Helena I; Helena L; Heloisa A; Heloisa B; Jussandra; Lexi; Liz; Luiza; Maria Valentina; Marília; Mike; Paloma; Roberta; Robert Roberto; Tessa; Vanuza

ANEXO II – QP

 INSTITUTO FEDERAL Triângulo Mineiro Campus Paracatu	ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INTERCULTURAL “RODA DE CONVERSAÇÃO INTERCULTURAL”	
Profe. Priscila Almeida Lopes Participación de la invitada venezolana		
Nombre fictício:	Turma:	
Fecha:	Puntos distribuídos: 0,5	

Contesta en portugués o español:

1) Antes de la participación de la invitada venezolana, ¿Qué sabías sobre Venezuela?

2) Tras la conversación con la invitada venezolana, ¿Qué se ha cambiado para ti sobre Venezuela?

3) ¿Te has gustado del contacto con la venezolana?, ¿Por qué?

4) En este contacto, ¿Cuál ha sido el mayor aprendizaje para ti? y ¿Por qué?

5) ¿Indicarías esta actividad para que otros estudiantes de español también puedan tener contacto con personas de otros países de América Latina?, ¿Por qué?

ANEXO III – Termos de consentimentos - convidados e participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS CONVIDADOS

Você está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa intitulada: *A relação do aprendiz de ensino médio com a língua espanhola*, vinculada ao curso Mestrado de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Tendo em vista a importância do fator cultural no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua, o objetivo desta pesquisa é investigar como os estudantes do ensino médio percebem o espanhol dentro do contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Em vista disso, gostaria de solicitar gentilmente a sua participação na coleta de dados para realização desta pesquisa. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. Destaco que a sua participação é de natureza voluntária, podendo, a qualquer momento, ser retirada sem qualquer tipo de perda ou prejuízo. Sob nenhuma forma serão divulgados os seus dados pessoais ou revelada a sua identidade quando da divulgação da pesquisa. Sendo assim, para participar, você pode criar um pseudônimo (nome fictício): _____.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Priscila Almeida Lopes (38) 99115-2760 ou pelo e-mail: priscilalopes@iftm.edu.br

Paracatu, _____ de _____ de 2018.

Eu, _____, representante do país _____, autorizo a divulgação de minha participação na pesquisa acima mencionada, a partir de meu pseudônimo informado anteriormente. Por ser verdade firmo o presente _____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa intitulada: *A relação do aprendiz de ensino médio com a língua espanhola*, vinculada ao curso Mestrado de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Tendo em vista a importância do fator cultural no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua, o objetivo desta pesquisa é investigar como os estudantes do ensino médio percebem o espanhol dentro do contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Em vista disso, gostaria de solicitar gentilmente a sua participação na coleta de dados para realização desta pesquisa. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. Destaco que a sua participação é de natureza voluntária, podendo, a qualquer momento, ser retirada sem qualquer tipo de perda ou prejuízo. Sob nenhuma forma serão divulgados os seus dados pessoais ou revelada a sua identidade quando da divulgação da pesquisa. Sendo assim, para participar, você pode criar um pseudônimo (nome fictício): _____.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Priscila Almeida Lopes (38) 99115-2760 ou pelo e-mail: priscilalopes@iftm.edu.br

Paracatu, _____ de _____ de 2018.

Eu, _____, aluno do terceiro ano do curso técnico em Administração, autorizo a divulgação de minha participação na pesquisa acima mencionada, a partir de meu pseudônimo informado anteriormente. Por ser verdade firmo o presente _____.

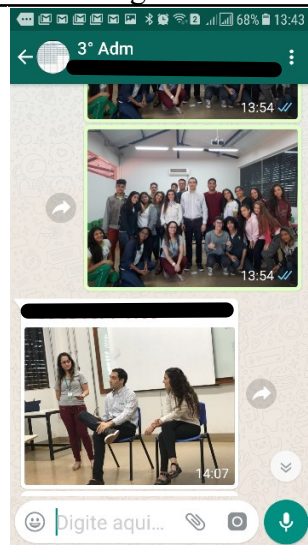
Eu, _____, CPF: _____, responsável pelo aluno(a) _____ autorizo sua participação da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Por ser verdade firmo o presente _____.

ANEXO IV – Fotos e contatos no *whatsapp* com participantes

<p>1) Encontro com Venezuela</p> <p>WhatsApp chat interface showing messages from '3° Adm'. Messages include: 'Gr. 15 DE MAIO DE 2018 onar Kimberly!!', 'Hola Gente, Buenas tardes!!', 'Tenho uma boa notícia', 'Consegui uma venezuelana para falar conosco nesta quinta-feira', 'Quero a pedir a cada um de vocês que elabore de 1 a 2 perguntas sobre a Venezuela', 'Muy bueno!!!', 'Connection e aceitou o meu convite de ir até vocês', 'Que top', audio messages (1:30, 0:19), 'orientações sobre as perguntas', and 'Hoje à tarde vou passar na sala de vocês para reforçar esse recado'.</p>	<p>3) Encontro com Bolívia</p> <p>WhatsApp chat interface showing messages from '3° Adm'. Messages include: 'coronel Marco Antônio Álvarez Caballero da Bolívia', 'Vou mandar um vídeo da Bolívia para ajudar com as perguntas', video thumbnails for 'BOLÍVIA - Guia dos países - Ep. 5' and '30 Curiosidades que Quisás no Sabías sobre Bolívia...', 'https://youtu.be/10T1z8RbKzo', 'Como Somos los Bolivianos - MajMejor', 'https://youtu.be/FW0mCjpXqCc', 'Oq e moda dos traiado?', and 'Botina chapéu e fivela kkk'. Date separator: 7 DE JUNHO DE 2018.</p>
<p>1) Encontro com Venezuela</p> <p>WhatsApp chat interface showing messages from '3° Adm'. Messages include: 'Kk', 'Kkkkkkkkkkk', video thumbnail for 'Profissão Repórter 09/05/2018 Venezuela - Completo...', 'https://m.youtube.com/watch?v=uTz4vz-NfIM', 'Bom dia meninos', 'Já estamos descendo', 'Façam por favor um círculo para fazermos nossa roda de conversa', 'Galera', 'Tem algo importante pra amanhã?', 'Acho que não'.</p>	<p>3) Encontros com Bolívia e Argentina</p> <p>WhatsApp chat interface showing messages from '3° Adm'. Messages include: group photo, 'que lindos!!', 'Foi lindo!!', 'Semana que vem teremos a presença de dois argentinos!', '¡¡Buenos tardes mis amores!!', 'Mañana tendremos dos argentinos para hablar conozco', 'Entonces, lleven tus preguntas', 'Buenos tardes', and 'Ok'.</p>
<p>2) Encontro com El Salvador</p> <p>WhatsApp chat interface showing messages from '3° Adm'. Messages include: 'Turismo: Países para onde ninguém quer viajar procuram turistas', 'https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/22/internacional/1516608853_844202.html?id_externo_rsoc=whatsapp', 'El Salvador - País da América Central', 'https://www.infoescola.com/america/el-salvador/', 'Alguem sabe a pag?', 'Caros alunos ainda não temos nenhuma informação oficial da empresa, mais tarde farei uma informação correta pra vocês. Aguardem, estou em contato com a empresa.'</p>	<p>4) Encontro com Argentina</p> <p>WhatsApp chat interface showing messages from '3° Adm'. Messages include: 'será q', video thumbnail for '¡Extranjeros y los gestos Argentinos!', 'https://youtu.be/ZNrBGunLGvs', 'Lo mas RARO de los Argentinos', 'https://youtu.be/7rctX7CAKSY', 'Também não tenho nada', group photo, 'Encaminhada', and 'Primeiro Quinta, dia 21/06 na hora do almoço, haverá uma audição para o papel da menina'.</p>

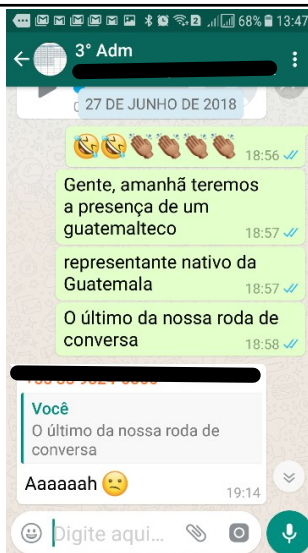
4) Encontro com Argentina



5) Encontro com Chile



6) Encontro com Guatemala



7) Notícias sobre os encontros



ANEXO V – Carta convite às embaixadas e convidados (Modelo Peru)

Invitación para la colaboración en proyecto de investigación

Excmo. Embajador del Peru
Sr. Vicente Rojas Escalante

Paracatu, 07 de maio de 2018

Señor Embajador,

Soy profesora del Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) y alumna del curso de Máster en Lingüística Aplicada del *Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB)* y estoy desarrollando un proyecto de investigación sobre la percepción de los aprendices con relación a la lengua y cultura española, bajo la orientación de la profesora doctora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, de la UnB.

El proyecto visa desarrollar en el alumno una percepción más real en relación a la lengua y la cultura de los países que hablan español. Para eso, es necesario promover la interacción de los alumnos con los nativos de la lengua de diferentes países hispanohablantes. Así, me gustaría invitarles a participar de este importante proyecto, a partir de la posibilidad de tenermos la presencia de un mexicano en nuestra institución, ubicada en Paracatu – MG (233 km de Brasília) para posibilitar una conversación con los alumnos del tercer año del curso técnico en Administración.

En esta charla los alumnos terían la oportunidad de conocer un nativo del Peru y realizar preguntas relacionadas al país, lengua y cultura peruanas.

Las clases de español de esta turma ocurren a los jueves, por la mañana. De esta forma, para mejor atender a la disponibilidad de ustedes, destacamos que la conversación también podrá ser realizada por medio de videoconferencia, caso haya dificultad de participación presencial.

Así, me quedo aguardando un retorno y agradezco a V. E. la atención dispensada.

Saludos cordiales,

Priscila Almeida Lopes
Profesora del Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Paracatu - MG
(38) 999115-2760

ANEXO VI – Notícia NEABI

NOTÍCIAS

NEABI do IFTM - Campus Paracatu promove concurso de redação

Três alunos foram premiados.

Por IFTM Campus Paracatu
Publicado em 26/06/2018 às 00:00
Última modificação 26/06/2018 às 14:30

Compartilhar 18

Tweetar



Cel. Marco Antônio Alvarez Caballero e a Professora Priscila Almeida Lopes em trajes indígenas, com os alunos premiados: July Anna Guimarães, Pedro Silva e Bruna Soares.
Crédito: Fotos: Ronaldo Dilácio

No dia 07 de junho, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFTM - Campus Paracatu, reuniu centenas de pessoas, entre alunos, docentes e outros servidores da instituição, para divulgar o resultado do seu I Concurso de Redação. O projeto resultou do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo, neste primeiro semestre de 2018, com o objetivo de confrontar a temática dos indígenas ao velho estigma etnocêntrico herdado dos colonizadores europeus. Em vez de apenas lembrar a data de 19 de abril, reservado como "Dia do Índio", professores de várias disciplinas (Arte, História, Sociologia, Redação) aderiram à proposta do NEABI de repensar o assunto a partir da expressão "Resistência Indígena". Além das reflexões feitas durante as aulas, os discentes tiveram a oportunidade de participar de um concurso de redação, guiados pelo enunciado "Identidade, Representação e Resistência Indígena".

Dezenas de alunos concorreram aos prêmios de cento e cinquenta reais (1º lugar), cem reais (2º lugar) e cinquenta reais (3º lugar). O valor em dinheiro foi doado pelos membros do NEABI/Paracatu. As redações passaram por avaliação criteriosa, às cegas, de uma comissão julgadora constituída por professores da escola. E, seguindo o regulamento do concurso, o evento conferiu destaque e premiou os três primeiros colocados que dissertaram sobre o tema proposto.

Classificada em terceiro lugar, a aluna Bruna Soares foi a primeira a ler sua redação em que defende a necessidade da valorização dos costumes indígenas, por meio de ações governamentais que contribuam para uma maior interação entre os distintos povos que formam a população brasileira. Por seu turno, Pedro Silva Cardoso, o segundo colocado, além de também destacar o papel do Governo Federal para o reconhecimento da importância dos povos indígenas pelos demais brasileiros, enfatiza o significativo papel da educação e da mídia nesse processo. O discente argumenta que os estereótipos que são atribuídos aos indígenas seriam minimizados se as pessoas conhecessem mais de sua realidade e, nesse sentido, a escola – com seus materiais didáticos – e o cinema e a televisão – com "narrativas mais próximas à real cultura nativa" – têm muito a contribuir. Por último, July Anna Guimarães, qualificada em primeiro lugar, apresentou seu texto em que disserta acerca do processo histórico que inferiorizou a cultura das populações indígenas brasileiras. A estudante também atribui um papel fundamental à educação para a mudança desse quadro, afirmando que "é necessário repensar o reconhecimento étnico-cultural indígena para evitar o preconceito". Acrescenta ainda que "podemos reconstruir a abordagem do tema na educação brasileira usando-a como ferramenta, para que, em longo prazo, possamos mudar esse paradigma." Com esse objetivo de educar para "reconstruir o

evento foi engrandecido pela presença do Coronel Marco Antônio Alvarez Caballero, representante da Embaixada da Bolívia. Caracterizado em trajes dos indígenas do norte de seu país, Alvarez Caballero falou do respeito à diversidade cultural em seu país ao destacar que, além do espanhol, sua nação possui trinta e sete línguas oficiais. Também esteve presente o diretor geral do campus Paracatu, o Professor Ronaldo Dilácio, que elogiou o trabalho do Núcleo e enfatizou a importância de envolver os alunos nos estudos sobre a cultura indígena.

Em nome do NEABI/Paracatu, a Professora Magda Rita Duarte sublinhou o sucesso do projeto, especialmente, pela adesão de professores das mais diversas áreas do conhecimento. Para o Núcleo, o concurso de redação significou a coroação de um trabalho que mobilizou disciplinas distintas e que levou os envolvidos a aprender mais sobre as diferenças culturais, sobre o sentido de etnocentrismo, mas também, e principalmente, compreender a necessidade de "descolonizar o nosso imaginário", como diria um ilustre estudioso, sobre a realidade das diversas populações indígenas que vivem neste Brasil de proporções continentais!

O Núcleo segue com os trabalhos e, no segundo semestre, se dedicará a atividades voltadas para as questões afro-brasileiras.

Assunto(s): NEABI (/paracatu/ultimas-noticias/?keyword=NEABI)

ANEXO VII – Notícia sobre a realização da pesquisa no campus

NOTÍCIAS

IFTM Paracatu recebe convidados de países latino-americanos

Projeto de pesquisa faz sucesso e se converte em uma interessante oportunidade para futuras parcerias

Por IFTM Campus Paracatu

Publicado em 18/06/2018 às 07:00

Última modificação 19/06/2018 às 13:36

[Tweetar](#)



Representante da Bolívia, Cel. Marco Antônio, juntamente com os alunos
Crédito: Priscila Almeida Lopes

Está sendo desenvolvido no campus Paracatu um projeto de pesquisa da professora de espanhol Priscila Almeida Lopes, cujo objetivo é trazer pessoas de países latino-americanos para uma "Roda de Conversação Intercultural", na qual os alunos têm a oportunidade de interagir e conhecer, de maneira mais próxima, a cultura de seus países: "os alunos e até mesmo nós professores de línguas, às vezes temos uma ideia ainda muito superficial sobre a cultura dos falantes da língua-alvo, e a cultura a que me refiro não é aquela reservada à literatura e às artes e sim a que se destina à vida cotidiana dos falantes de espanhol na América-Latina; seus costumes, valores, comportamento etc. Assim, ao trazer alguém de outro país para interagir conosco, o ganho maior que temos é o intercâmbio cultural", explica a professora Priscila, que também é mestrandia no Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, para o qual está desenvolvendo esse projeto, sob a orientação da professora doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, da UnB.

Já estiveram presentes a venezuelana Emma Carolina Araújo Nava, professora de espanhol da Conexión, escola de idiomas situada em Paracatu; o coronel da polícia boliviana Sr. Marco Antonio Alvarez Caballero, que hoje está a serviço da Embaixada da Bolívia, sediada em Brasília e os empresários argentinos Matías Echeverría e Romina Paz, diretores da Geneze Sementes, uma empresa sediada em Paracatu desde 1994, que desenvolve pesquisa, projetos de desenvolvimento, produção e comercialização de sementes de Milho e Soja de grande potencial de rendimento.

O Sr. Marco Antonio, representante da Bolívia, também participou do momento de premiação do Concurso de Redação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI/Paracatu, realizado no dia 7 de junho na quadra esportiva da instituição.

O projeto também tem realizado a conversação com representantes de outros países por meio de videoconferência, uma vez que este recurso tem sido bastante funcional para aqueles que moram realmente em seus países de origem ou longe de Paracatu. Como é o caso do professor e pesquisador Fidel Armando Cañas, de El Salvador, que realizou sua conversa com os alunos via videoconferência, desde Brasília, no dia 24 de maio deste ano.

O projeto tem dado tão certo que acabou se convertendo em um plano piloto para a oferta de um curso de conversação intercultural: "ainda estamos definindo quando será possível ofertá-lo, mas tudo indica que será já no próximo semestre", explica a professora Priscila, que também é coordenadora do Centro de Idiomas e Relações Internacionais do campus que oferece cursos de inglês e espanhol para os alunos e para toda a comunidade externa.

Estão previstas as participações de outras pessoas dos seguintes países: Chile, Peru e Colômbia. A idealizadora do projeto, professora Priscila está aguardando contato com representantes de outros países hispano-americanos que também foram convidados a participar, mas ainda não enviaram retorno. Caso você queira indicar alguém entre em contato conosco pelo e-mail idiomas.ptu@iftm.edu.br ou pelo telefone [38 3365-0300](tel:38-3365-0300).

Fonte: <http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=8672>

ANEXO VIII – Notícia sobre o lançamento de projeto de extensão “Conversação Ceníd”**NOTÍCIAS****IFTM Campus Paracatu inicia atividades do projeto “Conversação CENID”**

Lançamento aconteceu no dia 5 de julho no auditório do campus

Por Centro de Idiomas e Relações Internacionais

Publicado em 01/08/2018 às 00:00

Última modificação 01/08/2018 às 08:08



O Centro de Idiomas (CENID) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *Campus* Paracatu deu início às atividades do projeto “Conversação CENID”, que acontecerá todas as sextas-feiras das 17h às 19h, sendo aberto tanto para alunos dos cursos de idiomas quanto para estudantes dos demais cursos do IFTM, além de servidores e convidados externos que tenham interesse em desenvolver sua proficiência oral em inglês e espanhol, por meio da prática de conversação.

O projeto prevê a presença de convidados, que desenvolverão o papel de mediadores no momento de conversação. Para isso, estão sendo convidadas pessoas (da comunidade interna e externa) que possuem fluência intermediária / avançada em inglês e espanhol.

A primeira roda de conversa será no dia 3 de agosto e contará com os convidados Fernando David Zalazar Escobar (nativo da Venezuela) e Profª. Dra. Ana Paula Dias Ianuszkiewtz (IFTM).

Para os alunos do CENID a participação é obrigatória quando não tiverem em mãos certificados de eventos totalizando 30 horas complementares.

Fonte: <http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=8813>

ANEXO IX – Notícia sobre projeto de extensão “Conversação Cenid”

NOTÍCIAS

Projeto Conversação CENID celebra novas parcerias

Parcerias com o CENID do campus Paracatu

Por IFTM Campus Paracatu

Publicado em 23/08/2018 às 00:00

Última modificação 23/08/2018 às 12:30

Tweet



Conversação de inglês do dia 17/08, com o professor Paulo César Júnior, da Number One
Crédito: Professora Silesia Xavier Dornelas

O projeto Conversação Cenid começou no início deste semestre, no dia 3 de agosto e já está colhendo bons frutos. Primeiro, porque os participantes têm tido a oportunidade tanto de compartilhar suas experiências como de aprender com as dos outros, além de conhecerem pessoas novas e muitas vezes de diferentes nacionalidades. Segundo, porque o projeto conseguiu três novas parcerias, que vão possibilitar a vinda de nativos que falam inglês e espanhol, para participarem dos encontros que acontecem todas as sexta-feiras, das 17h às 19h no IFTM.

Entre as novas parcerias está a Mineradora Kinross, que gentilmente aceitou o convite da nossa professora Lidiane Pereira de Castro, e formalizou a sua participação com a nossa equipe e as outras duas importantes parcerias que estão sendo firmadas, por intermédio das professoras Priscila Almeida Lopes e Silesia Xavier Dornelas, referem-se ao Programa de Intercâmbio de Jovens do Rotary e a escola de idiomas Number One, respectivamente.

Essas parcerias são fundamentais para que o projeto possa se consolidar como um meio de oportunizar a prática oral e o intercâmbio de conhecimentos linguísticos e sobretudo culturais, e também para que possa continuar crescendo dentro do instituto e fora dele.

Portanto, a equipe do CENID agradece a todos os envolvidos e aos novos parceiros por essa valorosa oportunidade e convida a todos os alunos e servidores que ainda não conhecem o projeto a participarem. Em todos os encontros são emitidos certificados de participação a todos os participantes.

Aguardamos a sua presença!

Equipe Cenid

Fonte: <http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=8885>