



O "mito do nativo" no ensino de língua estrangeira

Maria Soledad Gómez

A VER, MIGUELITO
¿QUIÉNES SON NUESTROS
ANTIPODAS?

¡LOS JAPONÉSIDOS!

¡CERO, ESTÚPIDO!

¡¡ANTIPIÁTIDA!!

LOS VERBOS TERMINADOS EN "ZZ"
¿CORRESPONDEN A LA PRIMERA, LA
SEGUNDA O A LA TERCERA CONJUGACIÓN?

¿A VER SI
TENGO AQUÍ...

LE DEJO MI TELÉFONO
¿RESISTE DOS OCHO O CERO, AHÍ ESTÁ.
A ESO DE LAS CUATRO UD. ME
LLAMA QUE YO LE TENGO AVE-
RIGUADO ESE ASUNTO; AH, SI
CUALQUIER COSA SALI A
ENCUENTRE TAL VEZ ME ENCUENTRE
EN MI CASITA ES-TRES UNO CIN

YO CONFÍO
TU EL
CONFÍAS
CONFÍA

NOSOTROS CONFÍAMOS
VOSOTROS CONFÍAIS
ELLOS CONFÍAN

¿QUÉ MANGA DE
INSENUOS? ¿NO?

"Victor ve la uva
de la viña.
¿Es buena esa uva,
Don Braulio?"

"-St, Victor, esa uva
es buena.
-¿Don Braulio, vea los
barriles de buen vino!"

HABRÍA QUE LEVANTAR
UN MONUMENTO A ESTOS
SACRIFICADOS AUTORES QUE
EN VEZ DE ESCRIBIR COSAS
TRASCENDENTES PREFIEREN
ENSEÑARNOS A LEER

¿MMMMMMH?
¡QUÉ LINDA
MI TODTUGA!

TODTUGA NO,
GUILLE: TORTUGA
¿TODTUGA?

NO, NO
TORTUGA
TODTUGA

¡PERO NO! PROBA
OTRA VEZ:
TORRRRTUGA

¿Y ZI MEJOD
LA PATEO?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Soledad Gómez

O “mito do nativo” no ensino de língua estrangeira

Porto Alegre

2007

Maria Soledad Gómez

O “mito do nativo” no ensino de língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer.

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

G633m Gómez, Maria Soledad

O “mito do nativo” no ensino de língua estrangeira
[manuscrito] / Maria Soledad Gómez. – 2007.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa
de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS,
2007.

Orientação: Rosa Maria Bueno Fischer.

1. Língua estrangeira – Ensino – Professor. 2. Letras –
Educação. 3. Língua espanhola – Ensino – Professor. 4.
Mito – Natividade – Representação – Professor – Língua
espanhola. 5. Alteridade – Relação professor-aluno. I.
Fischer, Rosa Maria Bueno. II. Título.

CDU: 806.0:37

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

Maria Soledad Gómez

O “mito do nativo” no ensino de língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer.

Aprovada em

Prof^a. Dr^a Rosa maria Bueno Fischer - Orientadora

Prof^a Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira – Professora da PPGEDU/UFRGS

Prof^a Dr^a Luciene Juliano Simões – Professora da Letras – UFRGS

Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar – Professor visitante – FLACSO- Argentina

À Malena, que chegaste no meio desta dissertação, minha inspiração cotidiana para querer viver num mundo melhor, mas que ao mesmo tempo me demonstra diariamente que ninguém ensina nada, e que só se aprende o que se quer. Obrigada por vir e por encher minha vida de pequenos detalhes inesquecíveis!

AGRADECIMENTOS

Em ordem genealógica:

À **minha mãe Maria Benites** por sua vida insanamente maravilhosa dedicada a nós e porque amor é uma palavra pobre para dizer tudo o que sinto por ti. Por cada minuto vivido tão intensamente ao teu lado. Y porque sos la persona más intensa y más admirable que conozco!!!

À minha irmã **Maria** porque é meu complemento, meu referencial, minha metade, meu amor mais antigo e sem ela eu não vivo. E a **Manu** minha afilhada maravilhosa, pela inteligência que me deslumbra a cada dia, e por cada momento que vivemos juntas.

Ao meu irmão **Fernando** e pelas perguntas filosóficas, pelo amor e porque me ensinou tantas coisas, entre elas a aceitar e admirar a diferença.

Aos meus **amigos brasileiros de infância** por me ajudar a pertencer a esta cultura, e aos mesmos amigos que de grande souberam admirar e respeitar minha cultura.

À minha família **Ignacio, Cristina, Ig, Franchi y Loli**, pelo carinho, pelo amor, apoio e incentivo nestes longos anos de estudo e pela presença tão intensa na minha vida.

À professora **Beatriz Fischer** por me “obrigar” a permanecer no magistério, onde realmente me descobri.

À professora **Sandra Corazza** por abrir um mundo novo de saber para mim, por me apresentar tantas coisas boas, e tantos autores maravilhosos, que modificaram minha vida e por me aceitar como sou.

Ao **Bernd Fichtner** por fazer parte da nossa família, por me mostrarem uma outra perspectiva do mundo, e por tanto carinho.

A família do Rodrigo e minha: **Rui, Gleide, Cléia, Poliana, Juliana** pelo carinho e pela ajuda inestimável, e especialmente ao **Rômulo**, pelas conversas acadêmicas, e pelo incentivo de passarmos juntos pelas mesmas crises, dúvidas e frustrações do mestrado.

À **Martha** y a **David**, por su gran amistad, cariño, complicidad, y tantas tertulias juntos!

À **Cláudia Zendron**, minha inspiração em tantos momentos, e principalmente pelo incentivo e apoio para que eu fizesse este mestrado! Muito obrigada!!

À **Luciene Simões** pela descoberta do ensino de línguas e pelas conversas e assessorias maravilhosas desde as idas para Lajeado até o último minuto da construção desta dissertação. Tenho uma profunda admiração por ti.

Ao **Carlos Skliar** por entrar na minha vida num momento tão delicado e me receber com tanto carinho. A minha admiração por ti não tem limites. Obrigada por me apresentar à filosofia da diferença e mudar meu modo de olhar o mundo.

Ao **Wanderley Geraldi** por te conhecer, por me incentivares a entrar no mestrado, pelo teu carinho, pela tua participação neste trabalho e sentirei tua falta nesta banca.

À **Laura Denker** minha amiga e colega, que sem ela e sua dedicação, carinho e excelente trabalho eu não poderia ter me dedicado a esta pesquisa!!!

À toda a **minha equipe do Hispanohablantes** por me auxiliarem na pesquisa e no trabalho com tanta dedicação. Especialmente a **Silvio, Letícia, Luciana e Everton** pelas suas preciosas contribuições tão ricas e profundas, e à **Bruna** pela eficiência, pelo carinho e paciência comigo.

A **Luciane Uberti**, minha colega, amiga, consultora, crítica, maravilhosa fonte de inspiração e admiração. Obrigada por te encontrar e espero nunca te perder!

Aos meus colegas de mestrado e doutorado pelas conversas, risadas, desafios, pelo convívio, e pelos trabalhos maravilhosos de cada um de vocês: agradeço por ter a oportunidade de conhecê-los: **Esther, Sergio, Amadeu, Sara, Roselene, Marcelo, Eliane, Celso, Andrezinho, Marcelo, Fernando, Fabi, Carla, Suzi, Carmen**, e vários outros que convivi na FACED

Ao **Rodrigo** meu amor, e melhor amigo, por me fazer amar, odiar, aprender, conviver, ser feliz, e acima de tudo por me dar Malena. Obrigada pela vida em comum que temos e que amo; e por me desafiar diariamente a reinventarmos a roda, fazendo da nossa vida uma história de amor!

A **Malena**, minha fonte de inspiração, dedico este trabalho a ti, e por que amor é uma palavra pobre para dizer tudo o que tu significas na minha vida!!!

E por último a minha orientadora maravilhosa **Rosa Fischer**, por me acolher, me ensinar a escrever um texto acadêmico, pelo carinho, pela paciência, e acima de tudo, pelo respeito e dedicação. Muito obrigada por tudo!

Ser local en un mundo globalizado se ha vuelto hoy día un estigma. Una cultura que se cierra en sí misma es, en el momento actual, una especie de suicidio colectivo, pero la apertura acrítica a todo lo que viene de fuera es también una forma de muerte en la medida en que la particularidad y la diferencia quedan diluidas. (Saenger, 2005)

RESUMO

A presente dissertação surge da necessidade de estudar, sob um olhar da educação, o campo da docência em línguas estrangeiras. Esta pesquisa é uma tentativa de relacionar duas áreas, Letras e Educação, através das questões da língua e cultura em relação às representações dos professores de espanhol como língua estrangeira. Trabalho com as narrativas dos professores de espanhol, nativos e não-nativos e suas percepções em torno das questões da língua. Especificamente, procuro tratar a questão do mito da natividade nas representações dos professores, e como isso se reflete na sua prática docente.

Esta pesquisa foi motivada pela intenção de dar um olhar ético-político às questões de alteridade, as quais permeiam a prática cotidiana do ensino de línguas: o trabalho com a formação de professores, as visões didático-pedagógicas e os cruzamentos *socioculturais*. A partir dessas questões se produz um lugar de alteridade na relação com os alunos, e este é o foco principal deste trabalho. Assim, mantive a busca por descobertas ao invés de confirmações a respeito do tema, buscando usar um enfoque multi-referencial para fundamentar a argumentação da pesquisa e analisar os dados provenientes das entrevistas. Ao longo da pesquisa, pude constatar a forte presença do “mito do nativo” no ensino de espanhol língua estrangeira. Esse mito funciona como um ideal de língua a ser alcançado que, por ocupar um lugar de verdade, não costuma ser questionado. Para isso, convido o leitor a descobrir como se apresentam a marca da natividade nas representações dos professores e suas repercussões em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de espanhol língua estrangeira, alteridade, educação, mito do nativo

RESUMEN

La presente disertación surge de la necesidad de estudiar, bajo una mirada de la educación, el campo de la docencia en lenguas extranjeras. Esta investigación es un intento de relacionar dos áreas, Letras y Educación, a través de las cuestiones de la lengua y cultura en relación a las representaciones de los profesores de español como lengua extranjera. Trabajo con las narrativas de los profesores de español, nativos y no-nativos y sus percepciones en torno de las cuestiones de la lengua. Específicamente, procuro tratar la cuestión del mito de la natividad en las representaciones de los profesores, y como eso se refleja en su práctica docente.

Esta investigación fue motivada por la intención de dar un mirada ético-político a las cuestiones de alteridad, las cuales están presentes en la práctica cotidiana de la enseñanza de lenguas: el trabajo con la formación de profesores, las visiones didáctico-pedagógicas y los cruces socio-culturales. Esto significa que transito por las cuestiones del docente del área de español, en la relación que establece con la lengua, con sus prácticas pedagógicas, sus saberes y sus representaciones. A partir de esas cuestiones se produce un lugar de alteridad en la relación con los alumnos, y este es el foco principal de este trabajo. De ese modo, mantuve la búsqueda por descubrimientos en vez de confirmaciones a respecto del tema, buscando usar un enfoque multi-referencial para fundamentar la argumentación de la investigación y analizar los datos provenientes de las entrevistas. A lo largo de la investigación, pude comprobar la fuerte presencia del “mito del nativo” en la enseñanza de español lengua extranjera. Ese mito funciona como un ideal de lengua que tiene que ser alcanzado y, por ocupar un lugar de verdad, no suele ser cuestionado. Para eso, invito al lector a descubrir como se presenta la marca de la natividad en las representaciones de los profesores y sus repercusiones en clase.

Palabras-clave: enseñanza de español lengua extranjera, alteridad, educación, mito del nativo.

SUMÁRIO

RESUMO	9
RESUMEN	10
1 – APRESENTAÇÃO	12
1.1 – O porquê da escolha do tema	12
1.2 – Histórico: o ensino de espanhol e a formação de professores em língua estrangeira	21
1.3 – Dimensão ético- política no ensino da língua estrangeira	32
2 – SOBRE A PESQUISA NARRATIVA	37
2.1 – Narrativa como pesquisa	37
2.2 – Sobre as entrevistas	41
3 – A NARRATIVA EM ANÁLISE	47
3.1 – Os entrevistados e suas trajetórias	48
3.1.1 – Brasileiros	48
3.1.2 – Nativos	54
3.2 – Desmistificando “o mito do nativo”	60
3.3 – Mesmidade e alteridade – olhar o outro	78
3.4 – As concepções de língua e de ensino de língua estrangeira	99
3.4.1 – Competência comunicativa	100
3.4.2 – Abordagem comunicativa no ensino de línguas	116
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
5 – REFERÊNCIAS	131
6 – ANEXOS	136
Índice por entrevistados	138

1. APRESENTAÇÃO

1.1 - O porquê da escolha do tema

Por experiência própria, conheço muitas histórias de estrangeiros: histórias de nacionalidades, de visões de mundo diferentes, de rivalidades, de diferenças e semelhanças, de culturas visíveis e invisíveis. Enfim, inúmeras histórias de "outros". Talvez, porque me reconheci como cidadã do mundo ao vir morar no Brasil há 29 anos atrás. Ainda assim, sinto muito presente o fato de ser argentina, por mais que goste imensamente de morar neste país. Como expatriados, sempre temos esta sensação de não pertencer a nenhum lugar, nem aqui, nem lá...

O território de integração e disputa, de diferenças e semelhanças esteve sempre presente, pela minha própria configuração familiar. Em 1977, ao sair de Buenos Aires para vir morar em Porto Alegre, minha família argentina (minha mãe, minha irmã e eu) juntou-se a outra família brasileira (meu padrasto e seus três filhos). A descoberta do Português, a descoberta da fronteira e da diferença foi algo muito marcante em todos os sentidos. Por um lado, foi maravilhoso me tornar bilíngüe e transitar em duas culturas semelhantes e diferentes ao mesmo tempo, por outro, foi sofrido e, muitas vezes, difícil de decifrar este sentimento de ser o outro.

Esse trânsito identitário que estabeleci, e que fiz questão de manter na vida adulta, foi transformado na minha profissão: há mais de dezessete anos trabalho com ensino de espanhol para brasileiros e com o ensino de português para estrangeiros. Neste lugar, que vim ocupar por uma demanda do mercado e também pelo meu interesse nessa área, foi puramente casual. Foi onde descobri todo esse universo e pude traduzir muito do que sou e de como me constituo.

A narrativa que faço tem a ver com esse duplo lugar, de nativo e não-nativo, de nacional e estrangeiro, de trânsito permanente por esses dois lugares, como muitos dos que entrevistei para esta pesquisa. Creio que esse trânsito sempre esteve presente, mas não só na minha vida cotidiana como, também, no meu trabalho. A experiência em Porto Alegre também permitiu que eu me aproximasse desses cruzamentos interculturais, pela relação que se estabelece no ensino de línguas e a cultura, assim como me fez ver como isso é importante na área da educação, embora não esteja ainda tão presente nos projetos educacionais.

Neste sentido, a questão central da presente pesquisa é: como se percebem os professores, assim como eu, nesse trânsito de estrangeiro e brasileiro? Como se percebem os nativos e não-nativos do espanhol neste espaço da docência? Essas duas culturas, tão semelhantes e tão diferentes ao mesmo tempo, deixam suas marcas, principalmente, no que se refere à língua, mas também aos costumes e ao que chamamos de “cultura invisível”, como escreve Pedro Garcez (2000).

O objetivo principal desta dissertação é aproximar o campo da educação de algumas questões relativas à formação do professor de espanhol como língua

estrangeira. Para tanto trabalho com as representações dos professores, suas crenças e saberes em torno da língua e em relação ao “mito do nativo”, qual seja: a idéia de que o nativo de uma língua é compreendido como o único detentor do conhecimento verdadeiro da língua. Pretendo problematizar a marca da natividade como verdade absoluta e “significado transcendental”¹, além de perguntar como isso torna-se ideal de proficiência a ser alcançado, e quais as conseqüências que isto traz para a educação e o ensino da língua estrangeira.

Sou formada em Pedagogia na área das Séries Iniciais (na Faculdade de Educação, UFRGS), e nos últimos anos tenho trabalhado na área de Letras. O fato de lidar com línguas estrangeiras é uma riqueza que abriu meus horizontes de uma forma abrangente, pois o fato de poder trabalhar com a minha língua materna voltou a dar significado à atividade profissional da docência. Ao mesmo tempo, comecei a dar aulas de português para estrangeiros. Assim, de certa forma, posso passar ao “outro”, que é como sou, toda esta descoberta do que significou o Brasil para mim, sua língua e sua cultura. Esse sabor da descoberta do outro, de tratar de afrouxar os contornos culturais deste indivíduo que está atravessando tais cruzamentos (Garcez, 2000), tem sido um trabalho muito rico, principalmente pelas percepções que os alunos trazem do sentir-se estrangeiro. Este também foi um dos motores que me levou a pesquisar sobre a questão do outro e da alteridade.

¹ A expressão significado transcendental é entendida neste trabalho como propõe Jacques Derrida. Tal entendimento indica que a “Metafísica ocidental caracteriza-se pela ânsia por um centro ou presença central – um significado transcendental – que não pode ser substituído por nenhum outro, o qual constituiria a fonte última do significado e ao qual todos os outros deveriam tomar como referência: Deus, Espírito, Idéia, Sujeito, Eu, Democracia, Pátria, Falo. Numa crítica educacional inspirada em Derrida, poderíamos dizer que a educação tem-se caracterizado pela busca de significados transcendentais tais com Emancipação, Libertação, Participação, Comunidade, Autonomia.” (Silva, 2000, p. 99) No caso da lingüística, o conceito de Nativo, de Língua e Proficiência seriam também significados transcendentais.

Tendo sido responsável por aulas de espanhol por quase dez anos, comecei então a coordenar uma equipe de professores. Para isso, busquei várias assessorias com os professores de Letras da UFRGS, como Margarete Schlatter, Luciene Simões e Pedro M. Garcez. Todos eles, vindos do inglês como língua estrangeira e da lingüística aplicada, deram continuidade à minha formação acadêmica, colaborando com a formação dos professores que eu coordenava. Contudo, ressalto a presença de Luciene Simões como inspiradora deste trabalho, já que com ela tive acesso ao que tento trabalhar hoje: questões de natividade, proficiência e docência no ensino de línguas.

Em alguns congressos de espanhol como língua estrangeira, tive a oportunidade de conhecer profissionais como Miquel LLobera, da Universidade de Barcelona, Marta Baralo, da Universidade Antonio de Nebrija de Madrid, e Neus Sans, autora de diversos materiais sobre ensino de espanhol como língua estrangeira. Todos eles colaboraram para a minha formação, especificamente no que se refere à aquisição de segundas línguas, didática, metodologia de ensino de espanhol, assim como no que se refere ao tema das representações e crenças dos professores em torno da língua.

A partir daí, surgiu a necessidade de começar a procurar suportes teóricos para qualificar a prática pedagógica, já que a maioria dos professores de língua da minha escola não tinha formação em Letras, nem habilitação para ser professor de língua estrangeira. Comecei a pesquisar e assessorar-me sobre o que seria

necessário para a formação do professor, a que elementos ele deveria ter acesso para estar capacitado e sustentar melhor a sua prática.

Nas línguas estrangeiras ocorre o fenômeno de que, para poder ministrar aulas, o principal a ser considerado é que o sujeito domine bem o idioma. A formação específica na área de conhecimento fica, a princípio, relegada a um segundo plano. A partir do trabalho que realizei como coordenadora de ensino de línguas, encontrei um campo riquíssimo de pesquisa, um verdadeiro laboratório, a partir do qual pude oferecer, aos professores, diferentes modos de observar, analisar e criticar a prática: modos de dignificar o espaço pedagógico.

Minha preocupação principal sempre foi analisar a prática, mas sob algum olhar que não o do senso comum, que implica questionar, desafiar, problematizar o espaço pedagógico. Nesse sentido é que fui construindo uma educação continuada com os professores. Não ficamos apenas na questão da língua em si, tivemos várias palestras, cursos e semanas de estudo com diversos profissionais, como citei anteriormente. Em alguns casos fomos a Madrid, Barcelona e Buenos Aires, para fazer cursos de formação, que também foram feitos aqui, como os cursos de inverno da FACED, onde aprendemos, entre outras coisas, sobre o pós-estruturalismo na educação.

A grande pergunta era: o que o pós-estruturalismo tem a ver com ensino de espanhol? Na verdade, as respostas não estão prontas. Não sei dizer o que cada um fez com o que aprendeu, mas a idéia era ir além das quatro paredes que nos

rodeiam e, às vezes, nos coisificam diariamente. O objetivo sempre foi oportunizar constantemente espaços de reflexão, para não esterilizar a prática. Também trabalhamos aspectos sobre representações, dos professores em torno da língua, junto com profissionais da área da psicologia social, da antropologia e, é claro, da educação.

Um dos temas mais enriquecedores foi o de trabalhar a questão de língua e cultura, numa perspectiva intercultural, discutindo noções sobre o que é ser estrangeiro. Isso tornou visível a crença do “mito de nativo” como significado transcendental. Foi interessante observar as expectativas dos professores dentro de sala de aula em relação aos alunos, e a frustração que isso gera, quando, em vão, tratamos de transformar o aluno naquilo que ele não é, ou seja, um nativo.

Nos últimos oito anos, passei a trabalhar para uma editora da Espanha², fazendo parte da equipe como colaboradora na produção de livros didáticos. Também fui contratada como formadora de professores de espanhol língua estrangeira, trabalhando com escolas e cursos de todo o Brasil, desde o ano 2000. Isso me fez refletir sobre a formação de professores e o que ainda precisamos estudar para qualificar o trabalho docente. Percebi como é precário o trabalho de formação docente dentro da área do espanhol como língua estrangeira. Pude ter essa percepção porque vim de um lugar privilegiado, relacionando o desafio constante da formação da minha equipe de trabalho. Encontrei, nas instituições que visitei, um profissional carente de estudos, de formação, e mesmo aqueles que

² Editora Difusión – é uma editora de livros didáticos de espanhol língua estrangeira em Barcelona, Espanha.

tinham formação encontravam-se sem domínio da língua espanhola, sem referenciais metodológicos e carentes de expectativas. Isso tornou-se uma fonte inesgotável de informação para o que eu queria pesquisar.

O trabalho que tenho desenvolvido na sala de aula de espanhol como língua estrangeira é um trabalho de educação em língua estrangeira (cada vez mais apoiada em referenciais teóricos dos quais trato nesta dissertação); ou seja, é um lugar onde o aluno, além de dominar o código lingüístico o suficiente para se comunicar, tem também que ser um proficiente em “cruzamentos culturais” quando os vivenciar. E isso quer dizer que é necessário fazer um trabalho de reflexão sobre si mesmo, sobre quem somos, e por que somos assim. Trata-se, enfim, de tornar estranho o que é óbvio, para poder tornar óbvio o que é estranho (Larrosa, 2002) (Garcez, 2000).

Por esses motivos, esta dissertação trabalha a relação professor/aluno como lugar de alteridade. Tal pesquisa se concretizou em forma de narrativa, tendo como suporte teórico autores como Jorge Larrosa, Nuria Perez de Lara, Clandinin, Connelly, entre outros. Para a discussão teórica do binômio nativo/não-nativo, e das representações dos professores a respeito dele, selecionei autores como Kanavillil Rajagopalan, Jacques Derrida e Carlos Skliar. Além disso, Cony Saenger e Teresa Yurén serviram como base de inspiração e suporte teórico para dar a dimensão ético-política à questão da investigação na área de línguas. O trabalho das autoras mexicanas não só serviu de inspiração para o tema desta pesquisa, como foi motor para realizá-la. No inovador artigo sobre professores de francês

como língua estrangeira (2006), elas articulam, brilhantemente, a questão da língua estrangeira com a questão da alteridade na educação.

Nas pesquisas e nos trabalhos existentes sobre espanhol língua estrangeira e formação de professores de língua estrangeira, geralmente o foco está orientado aos aspectos lingüísticos, didático-curriculares ou etnográficos, deixando de lado ou inexistindo algum aprofundamento na dimensão ético-política. Esta dissertação entende que tal dimensão tem implicações de alta relevância nos processos de formação e na questão do ensino de língua estrangeira, e é para isso que quer atentar.

Parece consenso que, quando se fala em pesquisa de ensino de língua estrangeira, a questão gira em torno da visão de língua contemporânea, o ensino da competência comunicativa e as sub-competências como a sócio-lingüística, a lingüística e a pragmática, o processo de aquisição de línguas, visão intercultural, etc. Todas essas são ferramentas necessárias hoje, fundamentais para proporcionar ao professor os elementos de que ele precisa para ter uma visão atualizada de metodologia e ensino de línguas. Mas sabemos da importância dos estudos que trabalham a dimensão da alteridade, que demonstram como o olhar do outro repercute na educação e no processo de formação, focando a questão do binômio alteridade- identidade.

A formação de professores de línguas estrangeiras é um âmbito propício para analisar este aspecto da alteridade. Isso porque, necessariamente, esse ambiente

envolve a relação com línguas e culturas que não são as próprias, afetando de alguma forma a identidade *sociocultural* (Yurén; Saenger, 2006).

1.2. – Histórico: o ensino do espanhol e a formação de professores

Farei um breve resumo da importância e relevância do ensino da língua espanhola no Brasil, pois creio ser fundamental esclarecer o contexto histórico no qual o ensino de espanhol se insere nos dias de hoje. Aproximadamente, são 450 milhões de falantes de espanhol no mundo, incluindo os falantes dos Estados Unidos. Quase toda a América Latina fala espanhol, com exceção do Brasil e das Guianas. Ao todo podemos dizer que em 24 países o espanhol é a língua oficial³. A falta da integração do continente sul-americano, embora tenha havido várias tentativas por integrá-lo, leva a uma dependência cultural e econômica dos chamados centros do Primeiro Mundo.

Breve nota sobre o Mercosul⁴

A tentativa de integração dos países no continente latino-americano começou no século passado, com a criação da Associação Latino-americana de Livre Comércio, em 1960 (ALALC). Isso também ocorreu com o Tratado de Montevideu, que foi a primeira tentativa de integração, sem muito sucesso. Em 1969, o Pacto Andino foi idealizado, novamente, sem obter êxito. Em 1978, o governo brasileiro firmou o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) com mais sete países. Como ambas as associações não conseguiram levar adiante seus objetivos,

³ Fonte: Instituto Cervantes, 2007 http://www.cervantes.es/docs/Espanol_en_Brasil.pdf

⁴ Mercosul: – significa Mercado Comum do Sul, que é a União Aduaneira (livre comércio intrazona e política comercial comum) entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, instituída pela assinatura do Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991.

em 1980 a ALALC foi substituída pela ALADI – Associação Latino-americana de Integração – que, entre outros objetivos, pretendia integrar o continente.

O início dos anos 80 também foi desfavorável às realizações da ALADI devido às diversas mudanças no panorama político dos países envolvidos, conforme nos relata Camargos (2003). Ele acrescenta que com governos civis no poder, Brasil e Argentina assinaram, em 1985, os protocolos de integração regional, o que seria fator decisivo para a criação do Mercosul na década de 90. Embora o Mercosul, criado na década de 90, não tenha sido muito inovador, já que houve as tentativas anteriores, porém menos frutíferas. Para exemplificar citamos aqui mudanças no plano cultural brasileiro, como a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP – criada em 1983) e, em 1987, o surgimento do Instituto Latinoamericano. Esses acontecimentos promoveram a aproximação entre os países do Cone Sul do continente americano, o que muito favoreceu a efetivação da união aduaneira (Mercosul) formada por quatro países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (Chile e Bolívia são países associados). Nascida em 26 de março de 1991, essa união foi, em 1994, dotada de personalidade jurídica internacional.

Dentro das discussões que surgem com o nascimento do Mercosul, a principal para esta dissertação é a procura pelo estudo da língua espanhola. De acordo com Cruz (2001 *apud* Camargos 2003 p. 32), no Brasil, a demanda pelo espanhol tem crescido de uma forma abismal, como podemos observar diariamente, nos anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.). Esse crescimento gigantesco tem incentivado o interesse pela publicação de

materiais didáticos nessa Língua Estrangeira, além das editoras espanholas verem um novo foco de mercado em potencial neste país, e ter uma procura cada vez maior de profissionais qualificados na área. No meu caso em particular, criei um curso de espanhol em 1995, no auge do Mercosul, pois a procura pela língua espanhola requeria cursos novos na cidade de Porto Alegre, já que a demanda era maior que a oferta.

Considerando que o Brasil é o único país que não fala espanhol no Mercosul, é importante pensar políticas bi-nacionais para a integração e a cooperação dos países no ensino tanto de espanhol no Brasil, quanto de português nos demais países integrantes do tratado.

Isso repercute na produção científica, pois a utilização do inglês, como já ouvimos em vários congressos, mutila a riqueza das línguas latinas, seja do português ou do espanhol. Assistimos preocupados a esta desinformação de produções científicas nos países latino-americanos, onde existem afinidades e problemáticas semelhantes. Mas a intenção deste trabalho não é fazer uma denúncia em relação ao inglês, nem sacralizar a supremacia do mesmo. Ao contrário, é ressaltar a importância do espanhol no mundo, consolidando-se como uma das línguas mais faladas, cuja aprendizagem vem crescendo nos últimos anos no Brasil e em todas as partes do mundo.

Cabe assinalar que, em agosto de 2005, o Governo Federal sancionou a Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola no Ensino

Médio, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental. Portanto, para os próximos cinco anos, a educação obrigatória terá que se preparar para oferecer a língua espanhola em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Isto vai gerar uma demanda extraordinária de professores com formação de Letras, tendo o espanhol como língua estrangeira. (MEC, 2006. p. 127)

Sabemos que tal medida é claramente um gesto político “e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (MEC, 2006. p. 127). O estudo da língua espanhola pode possibilitar a aproximação dos povos da América Latina, assim como maiores oportunidades para essa população, no mercado global.

O ensino de espanhol no Brasil

Alguns cursos de Letras nas universidades brasileiras oferecem a licenciatura em espanhol. Porém, infelizmente, apesar de várias iniciativas relativas ao incremento da presença dessa língua nos diferentes níveis do âmbito escolar, o ensino do espanhol ainda está em desvantagem em relação ao ensino do inglês. Mesmo que haja cursos de licenciatura em espanhol, o ensino continua sendo precário, escasso; e os materiais que chegam à sala de aula, muitas vezes, também são defasados. As redes de ensino não dispõem de professores com formação

adequada, e quando dispõem, os professores não têm o domínio do idioma e dos novos enfoques pedagógicos.

Alem disso, cada vez o público é menor em relação à procura da licenciatura em espanhol, o que leva muitas universidades a retirar esta oferta do seu currículo. Uma de minhas entrevistadas, professora universitária do curso de Letras espanhol língua estrangeira, relatou que apenas entre oito e dez estudantes se formam, por semestre, nesta licenciatura, numa das universidades privadas maiores deste Estado.

Por este motivo, cabe citar a questão que diz respeito à formação dos cursos de Letras de Espanhol língua estrangeira, pela relevante importância. No contexto do ensino de espanhol não é necessário ter formação acadêmica para poder ministrar aulas de língua, principalmente em cursos livres. Mesmo em escolas particulares ou estaduais, às vezes, encontramos professores de língua sem a titulação exigida pelo Ministério de Educação [MEC], ainda que esta seja uma contratação temporária.

Em função disso, dentro do ensino de espanhol encontramos as seguintes situações:

1º) para poder dar aulas de espanhol o importante é dominar a língua, falar bem a língua meta. Este é o motivo pelo qual se torna muito comum que nativos de origem hispânica dêem aulas de espanhol, independente da profissão, como forma de adquirir uma renda a mais;

2º) alguns brasileiros, que moraram algum tempo em países de fala hispânica ou que se dedicam ao estudo da língua espanhola de forma autodidata, também buscam o ensino de Espanhol Língua Estrangeira como uma fonte de renda. Tais situações ocorreram, principalmente, a partir da década de 90, quando houve a explosão da procura pelo idioma, a partir do fenômeno econômico chamado Mercosul;

3º) os professores vindos do curso de Letras de Espanhol língua estrangeira, não-nativos, muitas vezes não possuem o domínio total da língua, principalmente no que se refere à “competência comunicativa”. Como faltam profissionais preparados, a escola aceita falantes nativos sem formação específica, estudantes e até principiantes com formação precária, pela situação de emergência em que se encontram (Kulikowski e González, 1999, p.12).

Embora as editoras espanholas e o próprio governo espanhol estejam oferecendo subsídios consideráveis para a expansão e difusão da língua espanhola, parece haver uma dissonância entre as práticas pedagógicas de professores de espanhol e o avanço das novas tendências de ensino de língua espanhola como língua estrangeira.

Recentemente, no Brasil, os estudos de letramentos e suas implicações para o ensino de línguas começam a ressoar em produções acadêmicas e documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Nelas, são explicitadas questões teóricas e algumas possibilidades de trabalho para

o professor de línguas estrangeiras que queira explorar novas formas de ensinar o idioma e possibilitar a si mesmo a re-significação de seu conceito de língua.

Porém, a minha experiência e vivência no meio do ensino de espanhol mostra que ainda estamos muito distantes de produções significativas e inovadoras em relação às práticas pedagógicas do ensino de espanhol como língua estrangeira. Tal como demonstrarei posteriormente com as entrevistas feitas para esta pesquisa, isso ocorre tanto no âmbito da educação regular quanto no espaço dos cursos livres, assim como nos cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades.

Como afirmei anteriormente, o ensino de espanhol é impulsionado com a criação do Mercosul, no início dos anos 90. Isso faz com que ele ganhe terreno no contexto das línguas estrangeiras, tendo cada vez mais espaço no cenário educacional e no contexto cultural brasileiro. Conforme nos relata Camargos (2003), os números apontam um forte crescimento da língua espanhola, no que se refere a sua expansão pelo território brasileiro, com destaque para as regiões Sudeste, Sul e as áreas de fronteira com os países de fala hispânica.

Mas não foi sempre assim. Ainda há muita resistência em estudar o espanhol, já que para o brasileiro existe a crença de que estudar essa língua é fácil e que basta aprender as regras gramaticais e fazer uma análise contrastiva das línguas, estudando apenas os falsos cognatos⁵ ou diferenças do léxico e da

⁵ Falsos cognatos: denominação gramatical para palavras que têm a mesma escrita, ou similar, porém com significados diferentes em cada língua. Por exemplo: **propina**, em espanhol quer dizer gorjeta, e em português quer dizer suborno.

gramática. A prova disso é a grande quantidade de dicionários de “falsos amigos”⁶ ou listas de vocabulário, divulgados em manuais didáticos, à venda no mercado de livros de língua espanhola. Dessa forma, se perpetua e se reforça o discurso hegemônico do espanhol como língua fácil para os brasileiros.

Conforme pesquisa realizada por Camargos (2003), sobre a história do ensino do espanhol no Brasil, Kulikowski (2000 *apud* Camargos, 2003, p. 29) afirma que o espanhol está presente na Universidade de São Paulo (USP) desde a sua criação, em 1934. Segundo essa autora, a disciplina “Língua Espanhola” fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras entre a década de 40 e 60, ao lado do inglês, do francês, do latim e do grego. Mas, por um lado, devido às reformas efetuadas no sistema educativo brasileiro na década de 60⁷, e por outro, o espaço que foi conquistando a língua inglesa como LE no cenário mundial, o espanhol e o francês perderam terreno, não só no mundo todo, mas também no Brasil.

As línguas clássicas, como o grego e o latim, deixaram de pertencer ao currículo do ensino médio brasileiro na década de 60. A partir disso, segundo afirma Rajagopalan (1999 *apud* Camargos 2003 p. 29), o caráter multilíngüe do sistema educativo brasileiro desaparece, para dar lugar ao privilégio hegemônico do inglês.

⁶ É outra forma de dizer falsos cognatos.

⁷ Reforma – MEC/USAID (1964)– Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development – pela qual o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas educacionais. Esta reforma tinha o objetivo de instalar, entre outras medidas, o ensino de inglês obrigatório desde a 1ª série do primeiro grau em diante.

As pesquisas no campo do ensino e metodologia de espanhol como língua estrangeira ainda são escassas no Brasil. Na UFRGS, por exemplo, temos algumas dissertações, como as de Pacheco (2005), Pasca (2003), Barrios (2002), Fraga (2001); mas não foi encontrada nenhuma tese de doutorado sobre o assunto. Se compararmos com o inglês, então, a diferença fica abismal. Isso se deve à hegemonia que essa língua exerce no *ranking* das línguas estrangeiras. Mas, apesar da postura colonialista do inglês imposta pelo mercado e pela globalização, e a sua aparente supremacia frente às outras línguas, hoje em dia há dados que mostram que o inglês já não ocupará o primeiro lugar das línguas nos próximos anos.

O recente estudo meticoloso sobre o aprendizado de inglês, chamado English Next⁸, realizado a pedido do *British Council*, afirma que dominar somente o inglês como língua estrangeira não é suficiente. Como afirmam alguns críticos (Mello e Borges, 2006), o monolingüismo agoniza, ou seja, saber apenas uma língua não é mais tão valorizado, fazendo com que o bilingüismo seja um requisito básico para situar-se no mundo globalizado. Isso ocorre porque a tendência está voltada para o multilingüismo, como se pode observar na comunidade européia e nos EUA, com a hispanização que traz novas realidades e expectativas (Ibid.)

O mundo globalizado requer esta postura plurilíngüe. Línguas como o espanhol e o mandarim estão ocupando posições de destaque como no campo da economia global, lugar antes ocupado exclusivamente pelo inglês. No Brasil,

⁸O jornal *Valor Econômico*, em sua revista semanal chamada EU&, recentemente publicou uma matéria sobre o novo curso do ensino de línguas no Brasil. (Mello e Borges, 2006). A matéria intitula-se “O Verbo Transitivo”, cujo conteúdo se baseia em estudo recente sobre o aprendizado de inglês, English Next, o qual afirma que nos próximos anos o inglês deixará de ser a língua mais procurada, perdendo lugar para o mandarim (23%), japonês (5,6%), espanhol(5,2%), francês (4,2%) e português(3,4%).

novamente o espanhol surge como língua indispensável, para empresas tanto multinacionais quanto brasileiras, que estão se expandindo pela América Latina e Espanha, onde o inglês, na maior parte das vezes, é insuficiente. Desta forma, a bandeira do plurilingüismo vem sendo defendida por vários lingüistas, e também pela própria demanda do mundo globalizado (Mello e Borges, 2006).

Em relação à língua espanhola podemos acrescentar o seguinte: o Instituto Cervantes, criado pela Espanha em 1991, é a maior instituição mundial dedicada ao ensino do espanhol e à divulgação das culturas dos países que falam este idioma. Como representante do governo espanhol no mundo e no Brasil, esta instituição prevê, para este ano, a abertura de quatro novos institutos em algumas capitais brasileiras, como Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Recife, já possuindo três unidades, no Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. O Instituto Cervantes, além de oferecer aulas de espanhol língua estrangeira, é responsável por cursos de formação de professores e, também, pela difusão da cultura hispânica.

Na atualidade, pensar no plurilingüismo é algo totalmente pertinente, já que o mundo vivencia intercâmbios migratórios sem precedentes, cenário em que essa pluralidade adquire novos significados. Podemos citar a Espanha, como um exemplo de país plurilíngüe, pois ele tem quatro línguas oficiais que convivem lado a lado. Este é o motivo pelo qual grande parte da população espanhola é, no mínimo, bilíngüe. Neste sentido, os indivíduos desse mundo plural já podem ser considerados multilíngües como, por exemplo, a comunidade européia. Provavelmente, isso irá acontecer em outras partes do mundo também

(Rajagopalan, 2003). Compreendo, assim, que um tema como o da minha pesquisa é de extrema importância para os dias de hoje dentro do ensino de línguas estrangeiras.

1.3 – Dimensão ético-política no ensino de língua estrangeira

Se entendemos o conceito de ética como o sistema de princípios que regem o desenvolvimento e enriquecimento humano de todos os membros de uma sociedade, permitindo assim sua sobrevivência; e se entendemos o conceito de política como o sistema de relações do poder entre os homens – podemos dizer que a dimensão ético-política no ensino da língua estrangeira tem necessariamente a ver com o olhar do outro. “O olhar do outro não é algo externo, mas é algo que nos constitui. O que somos, desejamos, queremos e podemos ser depende em grande medida da forma pela qual somos vistos e reconhecidos pelos outros” (Yurén; Saenger, 2006, p. 11).

O olhar é o que usamos para nomear a maneira de relacionar-nos com os outros e, ao mesmo tempo, para constituir a própria identidade. O olhar não é mais do que o signo externo da forma pela qual cada um se assume como sujeito ético. O olhar revela o eixo ético-político em torno do qual se joga com o binômio identidade /alteridade (Yurén; Saenger, 2006). Podemos dizer que o olhar do outro se revela no que denominamos como tratamento da distância sociocultural, como veremos nas análises das entrevistas, na seção da “mesmidade alteridade”, mais adiante.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, se entrecruzam os dois conjuntos de estratégias: o da língua meta e o da língua de origem. A estratégia opera de modo mais ou menos estável integrando, sem harmonizá-los, poderes e resistências, e vai se modificando pelo efeito da dinâmica gerada por estes. Nesse

conjunto dinâmico emergem as representações, os ideais, os valores e as formas de perceber as relações de poder (Yurén; Saenger, 2006). Por isso, uma das razões que torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino aprendizagem de uma língua “estrangeira” é a questão de que a língua é parte integrante do processo de redefinição de identidades.

É nesse sentido que concordo com a argumentação de Rajagopalan, autor que afirma o quanto “é preciso com urgência encarar a dimensão política da linguagem, sob pena de sermos ultrapassados pela marcha dos acontecimentos ao nosso redor” (2003, p. 104). No contexto de ensino de línguas estrangeiras, dificilmente os professores e as instituições de ensino se perguntam: por que é mesmo que os alunos querem aprender uma língua estrangeira? Esta simples pergunta deveria nortear a elaboração dos currículos e programas de ensino das línguas estrangeiras. Mas geralmente a resposta é simples, pois todos pensam que há um único motivo pelo qual as pessoas quererem aprender língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor.

Aprender uma língua estrangeira sempre foi sinônimo de prestígio. Dominar uma língua estrangeira é aceder a um *status* cultural e intelectual. Geralmente a língua estrangeira é vista com mais respeitabilidade que a língua materna. Como afirmam Phillipson (1992) e Pennycook (1994) (*apud* Rajagopalan, 2003 p. 66), o ensino de línguas sempre teve uma dimensão fortemente colonialista. Phillipson (1992 *apud* Rajagopalan, 2003 p. 66) entende que o imperialismo lingüístico faz parte daquilo que se convencionou chamar de “lingüicismo” termo este que se

refere “às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não-material) entre grupos demarcados com base lingüística” (Phillipson 1992 *apud* Rajagopalan, 2003, p. 66).

Um dos principais objetivos que temos para querer aprender uma língua estrangeira é o de sermos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida, em suma, de tirar proveito com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuía (Rajagopalan, 2003, p. 67).

O autor também nos mostra que a palavra *xenos* em grego tinha dois significados: estranho e estrangeiro. E apesar de se tratar de uma curiosidade etimológica ou talvez de uma simples coincidência, ele acredita que essa ambivalência é muito importante para a filosofia da linguagem. Ela nos faz ver que a idéia do outro faz parte constitutiva da maneira como conceituamos tanto a língua como a pátria.

Rajagopalan (2003) ainda acrescenta que o estranho/estrangeiro é aquele com quem não nos entendemos, ao menos com a mesma facilidade com que podemos compreender a fala de um dos “nossos”. Portanto, a pré-condição para que haja comunicação não é, necessariamente, a língua em comum, mas sim a possibilidade de podermos nos comunicar com o outro, o que nos faz afirmar que falamos “a mesma língua” .

Ainda há dificuldades para aceitar a tese de que nossa identidade lingüística se caracteriza por instabilidades. Isto tem a ver com o fato de que simplesmente não há lugar para um falante com eventuais instabilidades, característica dos faltantes estrangeiros, por exemplo. Tais instabilidades são tipicamente tratadas como sinais de desvio ou como evidências simples da falta de competência, já que sempre temos como modelo ideal o falante nativo. Esse fato é um dos grandes problemas do ensino de línguas, já que os professores não aceitam essas instabilidades como características normais em aprendizes de língua estrangeira.

Repensar a competência comunicativa em situações de multilingüismo é o que sugere Rajagopalan, e isto implica rever a própria noção de competência comunicativa tal qual Dell Hymes a definiu (1972 *apud* Rajagopalan 2003, p. 69). A competência comunicativa de um falante multilíngüe é algo em estado permanente de mutação. O destronamento da famigerada figura do falante nativo, junto com a sua suposta competência lingüística, significa, no entender de Davies (1989), “a possibilidade de pensar em metas mais razoáveis e exeqüíveis no ensino de línguas estrangeiras” (*apud* Rajagopalan, 2003 p. 70). Significa, principalmente, que o ensino de línguas estrangeiras tenha como principal objetivo formar indivíduos capazes de interagirem com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir diferentes aos seus. “Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (*idem*, p. 70).

Como afirma Rajagopalan (2003), estamos no terreno da sociologia do conhecimento, e não mais no da epistemologia do saber, ao perguntar quais as considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas

posturas teóricas; estamos em verdade inquirindo sobre as condições em que os novos saberes se produzem e se reproduzem. Estamos procurando entender quais exclusões esses novos saberes legitimam. A preocupação principal aqui é começar um debate sobre essas questões com o intuito de que se tragam subsídios para uma mais densa e consistente problematização sobre o aspecto ético das nossas práticas teóricas e pedagógicas.

Com isto podemos chegar à conclusão de que, se a dimensão ético-política no ensino de línguas tem implicações pedagógicas, também a dimensão pedagógica do ensino de línguas tem implicações ético-políticas. Estas questões estão amarradas de tal forma, que uma traz conseqüências para a outra. Por isso nesta pesquisa não posso deixar de olhar essas questões tanto a dimensão ético-política quanto a dimensão pedagógica do ensino de línguas.

Não se pode pensar o ensino de línguas desvinculado do contexto histórico social e cultural, nem desvinculado das práticas discursivas e pedagógicas nas quais opera, legitimadas como regimes de verdades. Parece redundante dizer isto, porém fica cada vez mais clara a necessidade de reformular os cursos de formação de professores de língua estrangeira, em especial os cursos de espanhol, na busca de uma coerência ética entre a formação e o ensino da língua.

2. SOBRE A PESQUISA NARRATIVA

2.1 – Narrativa como Pesquisa

La dimensión temporal de la experiencia narrativa desaparece en el sistema de medios, donde prevalece la instantaneidad de la noticia. El valor de la experiencia colectiva se diluye en la soledad del consumo técnico, en la inducción dirigida de la 'experiencia tecnológica' (W. Benjamin, 1991).

Escolhi trabalhar com a narrativa como forma, instrumento e método de pesquisa, porque entendo que isso configuraria um modo de responder ao que temos vivido atualmente, como perda ou vazio do que Benjamin chamou de transmissão da experiência. Isso me inquietou, me incitou a contar o olhar do professor nativo e não nativo, sobre suas representações e concepções da língua e sua relação com o outro que, ao mesmo tempo, é a narrativa de sua história vivida. São histórias e experiências que, acredito, através de um tipo de pesquisa como esta, permitiriam expor toda a riqueza, única e singular, de cada um deles. Como diz Benjamin (1991), “uma faculdade que nos pareceria inalienável, a mais certa entre as certezas, nos está sendo retirada: a faculdade de intercambiar experiências” (Ibid, p.1).

Benjamin prossegue: “Uma causa deste fenômeno é imediatamente aparente: a cotação da experiência caiu e parece continuar caindo livremente ao vazio” (Ibid, p. 1). Apesar do olhar descrente de Benjamin, acredito que seja

possível, ainda hoje, operar com narrativas e fazer delas o próprio modo de falar de experiências vividas, de levantar dados, escrevê-los e descrevê-los.

Partindo do livro *Déjame que te cuente*, de Jorge Larrosa e outros autores (1995), tentei dar esse mesmo enfoque a minha dissertação. Nesse livro, há uma valorização da pesquisa narrativa, na tentativa de contar histórias sem a impessoalidade que marca muitos dos textos acadêmicos. Larrosa (ibid.) ressalta a importância de realizar uma narrativa “fora dos controles que os saberes disciplinares exercem sobre o que pode e o que não pode ser dito num campo do saber e frente à polícia da verdade constituída pelas regras do discurso pedagógico instituído” (Larrosa, 1995, contracapa).

No modo de escrita e na busca de dados feitos nesta dissertação, resolvi, então, talvez ousar um pouco. Penso que isso se explique pela herança da prática da docência e porque também não saberia fazer de outro jeito. Eu gosto de sentir que a transmissão da experiência não vai se perder. A idéia ética e poética da narrativa me seduz, me convida a querer participar deste jogo, pois acredito que pode haver uma retomada deste estilo dentro da academia. Aproveitando todo o saber que circula neste meio, e não perdendo a riqueza da narrativa, quero poder escrever algo de novo, “sem a intenção de prescrever formas de atuação, mas não abdicar de iluminar e modificar as práticas” (Ibid.)

Seguindo o que diz Fischer (2005) no texto “Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê”, esta é uma tentativa de me inscrever naquilo que leio e escrevo. Tento aproximar-me da “paixão daquele que cria”; no caso, desejo contar,

através de um olhar teórico, situações, experiências nascidas no interior da prática docente. As narrativas seriam esta busca de assinar uma dissertação, ouvindo as vozes dos professores e a minha, numa tentativa de entendimento do conflito e do lugar do outro no campo da educação.

Na pesquisa narrativa, como afirmam os autores Conelly e Clandinin (1995), é importante que o pesquisador escute primeiro a história do participante, e é ele quem primeiro conta a sua história, mas isto não quer dizer que o pesquisador permaneça em silêncio durante todo o processo de pesquisa (Ibid., p. 21). Neste sentido, a narrativa como método de coleta de dados se transforma numa narrativa polifônica, pois são ouvidas as diferentes vozes das personagens construídas pelas culturas vividas. Os dados coletados são a base que utilizo para as categorias de análise das figuras de alteridade, atravessando e cruzando-os com as mencionadas narrativas dos professores.

Segundo Conelly e Clandinin (1995), a narrativa “é tanto o fenômeno que se pesquisa como o método da pesquisa” (1995, p. 12). Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, e é também o nome dos padrões de pesquisa que vão ser utilizados para o estudo. Ou seja, para esses autores, o relato seria um dispositivo metodológico, o qual “conecta a narrativa com muitos estudos educacionais que, mesmo que não sejam conscientes de utilizar a narrativa, transmitem os dados em forma de relatos ou utilizam histórias participativas como dados puros” (Ibid., p.12).

Os relatos de memórias, bem como a técnica das histórias de vida, têm sido usados freqüentemente no campo da educação, principalmente quando se investiga a formação de professores, a partir dos anos 80. Beatriz Daudt Fischer (2005) nos conta como organizou seu projeto de investigação, sobre a trajetória de professoras primárias da década de 50, escolhendo “seguir a linha metodológica centrada na análise discursiva, identificando história de vida como uma alternativa operacional adequada e interessante”. E acrescenta:

A opção por esta metodologia tomou maior força no mundo inteiro a partir dos movimentos de resistência de intelectuais pesquisadores, que viam nesta abordagem a alternativa para dar voz aos excluídos. Até mesmo nos Estados Unidos, as histórias de vida passam a ser utilizadas no intuito de romper com a hegemonia de textos de história, por exemplo, onde sempre predominaram as narrativas em que se descreve como personagem dominante o homem branco de classe média (2005, p. 4).

Em relação às histórias de vida, Beatriz Fischer diz: “Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar(es) e sob algumas circunstâncias” (2005, p. 4). Por isso, minha idéia não é a de colocar o professor como vítima, mas sim como participante da sua própria história, e como testemunha de determinadas circunstâncias sociais e culturais.

A pesquisa narrativa está guiada por um sentido de totalidade provisória, ou seja, as entrevistas foram produzidas num contexto, num ambiente, histórico e temporal, pelo qual cada entrevistado participa com sua história de vida, dando sentido à própria pesquisa. Não existem histórias isoladas, descontextualizadas: a

pesquisa somente existe pelo aporte dos entrevistados, e é dentro deste contexto que elas foram narradas.

Parto do pressuposto de que a narrativa tem como característica algo de vivo, como se fosse um convite ao outro para participar, a ler, a sentir-se dentro das histórias, para que outro as tome, seja cúmplice delas, e se aproprie delas. São relatos em que se expressa a autenticidade única, exclusiva, de cada um que se expõe, ao contar sua história. As interpretações são de cada um, e isso ocorre dentro de um relato “real”. Como nos dizem Conelly e Clandinin (1995):

(...) a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar numa comunidade... a luta pela voz começa quando uma pessoa tenta comunicar sentido a alguém. Parte deste processo inclui encontrar as palavras, falar por si mesmo e sentir-se ouvido por outros. (...) a voz sugere relações: a relação do indivíduo com o sentido de sua experiência (e portanto, com a linguagem) e a relação do indivíduo com o outro, já que a compreensão é um processo social (1995, p. 20).

2.2 – Sobre as entrevistas

Utilizei como estratégia de pesquisa, a realização de entrevistas com professores de Espanhol Língua Estrangeira nativos e não-nativos. Porém, isto não significou dissecar ou compreender exaustivamente as entrevistas analisadas, mas sim examinar de que forma se realiza, num caso particular, isso que estamos aqui chamando de “mito do nativo” como professor ideal de línguas. Além disso, na tentativa de não abrir um leque muito amplo, olho para a marca da natividade tanto como modelo ideal de falante e de professor, quanto, na expectativa do professor,

a proficiência do aluno. Estabeleci ligações desse fato com o olhar sobre o outro, especificamente em relação ao aluno em sala de aula, além de perguntar sobre como se dão estas tensões identitárias.

Quando problematizo tal dimensão ético-política, entendo que tudo o que se coloca para a análise está dito nas entrevistas, seja em forma de ausência ou presença. Penso que nada está escondido nestas falas, sobretudo porque tanto os “ditos” quanto os “não-ditos” deste discurso têm “um papel na determinação da sua própria existência” (Foucault, 1995, p. 127). Inclusive, muitas das conclusões a que cheguei foram possibilitadas pela análise do que foi omitido nas falas dos entrevistados.

Outro aporte para o trabalho que realizei foi a tentativa de combinar diversas ferramentas teóricas e analíticas para reconstruir a trama de crenças e valores sobre o ensino de língua estrangeira, assim como para tratar os dados provenientes das entrevistas e encontrar as representações dos professores sobre sua atividade como mediadores e suas identificações *socioculturais*. Segundo Yurén (2005), a idéia é de explicitar questões nas quais operam determinadas relações sedimentadas, que são parte dessa trama, e que caracterizam aquilo que, por ser normal, não costuma ser questionado. É o caso do “mito do nativo” no ensino de línguas estrangeiras, tema que será tratado mais detalhadamente na segunda seção.

Entendo que as formas de olhar o outro e de ser olhado pelo outro, no caso da representação do construto nativo/não-nativo, e as repercussões que surgem dessa relação, se refletem não somente na apropriação da língua, mas também na ética do trabalho docente, “em virtude de que tais formas condicionam o tratamento das distancias *socioculturais*” (Yurén; Saenger, 2006 p. 5). Cabe ressaltar que a metodologia desta pesquisa se caracteriza mais por uma espécie de “descoberta em andamento”; sendo assim, a hipótese aqui levantada foi sendo construída ao longo da investigação.

Para realizar esta pesquisa, entrevistei cinco professores nativos (nascidos em países hispânicos) e cinco professores não-nativos (brasileiros), que ensinam espanhol em instituições públicas e privadas. Cinco mulheres e cinco homens. Destes, dois professores nativos com formação na área de Letras, que atualmente são professores universitários na rede pública e privada; um professor nativo com formação na área de Letras, que atua na rede privada de ensino, nos chamados cursos livres; e dois professores nativos sem formação específica na área de Letras, porém com formação adquirida em outras áreas. Também entrevistei dois professores brasileiros com formação na área de Letras, um professor brasileiro que é professor universitário na rede pública, e dois professores sem formação específica na área de Letras, porém com formação recebida em cursos livres sobre ensino e metodologia de língua estrangeira.

Pensando nisto, elaborei um roteiro de perguntas que utilizei como guia nas entrevistas⁹. Esse roteiro não funcionou como um questionário, mas como roteiro mesmo, fio condutor, para acompanhar o relato dos professores de espanhol sobre sua trajetória, suas concepções sobre a língua e suas experiências. Segundo Conelly e Clandinin, “por natureza, as pessoas levam vidas ‘relatadas’ e contam as histórias dessas vidas, enquanto que os pesquisadores narrativos procuram descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas, e escrever relatos da experiência” (1995, p. 12).

As entrevistas foram individuais, seguindo o roteiro (anexo 1) e baseadas numa conversa que variava de 15 a 50 minutos, dependendo do entrevistado. Todas as entrevistas foram gravadas, e algumas foram realizadas pelo *Skype*, que é um sistema de comunicação pela internet. O período de realização destas entrevistas foi de outubro de 2006 a janeiro de 2007.

A maioria das entrevistas foi feita em espanhol, devido à opção de língua pelo entrevistado. Dois professores brasileiros também quiseram dar a entrevista em espanhol. Três entrevistas com professores brasileiros foram feitas em português, também devido à escolha do professor pela língua. As traduções foram feitas por mim, tendo selecionado, para este trabalho, somente aqueles trechos significativos para a análise. Sendo assim, não foi necessário transcrever as entrevistas em sua totalidade.

⁹ Para elaborar o roteiro bem como para a escolha do tipo de entrevistas que fiz, usei como referencial alguns enfoques abordados por Duranti em seu livro *Antropologia Lingüística*.

A análise das entrevistas feitas nesta dissertação não tem a intenção de afirmar ou categorizar verdades universais; simplesmente, desejo explicitar como a alteridade se configura num lugar aparentemente organizado e naturalizado, tal como a sala de aula. Para tanto, inspirei-me nas categorias propostas por Skliar (2003), para melhor definir os espaços e o lugar do outro, aos quais me refiro:

- a) “a espacialidade colonial, isto é, o outro maléfico e a invenção maléfica do outro”;
- b) “a espacialidade/ o(s) espaço(s) multicultural(is) – o outro da relação eu/ você ou, melhor, da relação pluralizada, generalizada e de certo modo obrigatória entre nós/ eles”;
- c) “a(s) espacialidade(s) da diferença(s) – o outro irreduzível, a distância do outro, seu mistério e, ao mesmo tempo, o espaço da mesmidade como sendo refém do outro” (Skliar, 2003, p. 104).

Parece-me importante a expressão “a invenção maléfica do outro”, pois traduz a idéia de que, para aceitarmos o outro, ele tem que se transformar no eu da mesmidade, no eu colonial. Trata-se do “outro que se supõe maléfico. O outro que é fabricado como a invenção maléfica. Os outros que são sempre como um produto do vínculo entre nós e eles”. Isso demonstra “as narrativas (talvez impossíveis e/ ou irreconciliáveis) da(s) relação(es) empáticas com o outro. A irrupção do outro, sua volta, a negação de um retorno apazível e confortável de nós mesmos em direção à mesmidade.” A partir daí é possível perguntar: e o rosto e a expressividade do outro? Eles “são reféns de nosso rosto e de nossa expressividade?” (p. 142).

As observações de C. Saenger e T. Yurén (2006), no artigo sobre professores de francês língua estrangeira, me serviram de suporte e inspiração para traçar as categorias escolhidas para analisar as entrevistas. Nas representações dos professores, as pesquisadoras selecionaram quatro formas de olhar o outro, que dão lugar a diferentes tratamentos da distância cultural e, por conseguinte, a diferentes formas de concretizar a relação entre identidade e alteridade. São elas: alteridade conjurada, alteridade confiscada, abertura alculturante e diálogo polivalente.

Embora estas classificações não se ajustem totalmente à minha pesquisa, serviram de base para analisar as representações dos professores, e foram de grande utilidade para nomear o que encontrei, adaptando-as à realidade das minhas entrevistas. Passo a sintetizar essas formas e, sempre que possível, relacioná-las com as entrevistas.

A partir disso passo a fazer a análise das entrevistas utilizando as narrativas dos professores de espanhol como língua estrangeira, onde ficam registradas suas representações em torno do mito do nativo e em torno da docência e da língua espanhola.

3. A NARRATIVA EM ANÁLISE

Nesta seção, apresento os participantes desta pesquisa por meio da análise de suas falas. De um modo geral, pode-se dizer que os brasileiros contaram como se deu a sua relação com a língua espanhola, e os nativos expuseram a forma pela qual se configuraram suas trajetórias até a docência do espanhol. Mudei os nomes dos participantes para poder escrever e analisar as entrevistas mantendo seu anonimato. Depois continuo a análise a partir das categorias selecionadas para este trabalho, quais sejam: “desmistificando o mito do nativo”, “mesmidade e alteridade – olhar o outro” e “concepções de língua e ensino de língua estrangeira”.

Tento fazer um cruzamento das falas dos entrevistados com o aporte teórico e categorias de análise desta pesquisa. Acredito ser mais produtivo do que uma separação dessas dimensões, que parece diminuir a riqueza da argumentação, bem como aproximar-me da pesquisa narrativa.

3.1 – Os entrevistados e suas trajetórias

3.1.1 Brasileiros

Os entrevistados brasileiros começaram o estudo da língua espanhola por algum interesse pessoal ou por uma paixão pela língua, muitas vezes, pode-se dizer exagerada. Geralmente, esse estudo está pautado pelo interesse e curiosidade ao extremo. Muitos falam de um tipo de estudo autodidata que ia além das aulas de espanhol enquanto alunos. A seguir, demonstro como cada um deles conta a sua trajetória pessoal em relação à aprendizagem da língua, e como fica evidenciado o empenho em aprendê-la.

O participante Diego é professor de espanhol há dez anos, além de ser formado em direito. A sua formação para dar aulas de espanhol foi dada pelo curso em que ele trabalha. Além de dar aulas em Porto Alegre, também deu aulas de espanhol em São Paulo e fez um curso de formação na Espanha, especificamente, para professores de espanhol como língua estrangeira. Ele começou a dar aulas de espanhol na escola onde trabalha, conforme relata abaixo, por causa do bom domínio da língua que possuía. *Faz 13 anos que comecei a estudar o idioma, sempre gostei da língua, sempre gostei desde que me conheço por pessoa, me interessou a língua e coisas relacionadas a lugares e a países onde se fala castelhano... e quando tive a possibilidade de estudar, porque abriu uma escola perto da minha casa, me inscrevi e comecei a estudar. Estudei de 93 até 96... e estudei num instituto que quando me formei, se é que se pode dizer de alguma forma, me convidaram para dar aulas, me prepararam para*

dar aulas com algumas aulas de formação comecei com um grupinho que outro e já em 97 comecei a dar aulas, faz 9 anos... Como aluno, tinha tanto interesse pelo idioma, o conhecimento meu era extra-classe, o contato meu com a língua era tudo fora da aula. Eu ia à aula simplesmente onde se sistematizavam algumas coisas... eu era um aluno que perguntava muito aos professores que tive. E isto foi importante, porque eu, na época, não tinha acesso a internet não era tão difundido como hoje, então o contato que eu tinha era ou no rádio ou lendo o jornal e revistas que não eram totalmente atualizados, mas de fato perguntava... E quase nunca os professores podiam resolver essas dúvidas porque não sabiam, mas não por um problema de preparação ou de estudo, mas porque eram coisas relativas a um determinado lugar ou a um determinado tema ou assunto.

De acordo com a tabela em anexo chamada “Índice de inteligibilidade/ comunicabilidade para descrição da falta e seu impacto sobre a comunicação” (anexo 2), podemos afirmar que Diego fala fluentemente e é imperceptível a diferença da fala dele em relação a de um nativo. Esta entrevista mostra o fascínio dele pela língua e a sua busca incessante por aprender mais, e sempre num estudo individual, fora da sala de aula. Isso de tal forma que o participante optou por fazer a entrevista em espanhol, porque considera impossível falar em português comigo.

A entrevistada Emília conta sua trajetória com o espanhol, apesar da formação dela ser Letras inglês-português. Também expõe que a sua aproximação à docência de língua espanhola se deu pelo fato de ela dominar perfeitamente a língua espanhola. Conforme a tabela “Índice de inteligibilidade/ comunicabilidade para descrição da falta e seu impacto sobre a comunicação”, pode-se dizer que ela domina o idioma com poucas discrepâncias sonoras e prosódicas em relação ao falante nativo, quase imperceptíveis. Como conta a entrevistada, ela tem uma

paixão pela língua, o que a leva também a um estudo pessoal e autodidata bastante exigente consigo mesma. *A minha história com espanhol ela é muito mais curta do que a minha história com o inglês... ela aparece lá pelos meus 16 anos, eu começo a fazer viagens pela América Latina, com o próprio colégio... e bem por acaso, e depois quando começo a trabalhar com português pra estrangeiros, que trabalho faz 5 anos dando aula para falantes de espanhol, começo a fazer essa gramática comparativa no meu próprio cérebro, e depois essa coisa de ver como funcionam os verbos, e então começa por aí, uma coisa muito autodidata mesmo... daí em 2004, eu não falava espanhol, eu fiz um curso aqui na UFRGS, ele era muito...a aula era um monólogo, o professor falava, falava, falava e a gente tinha pouco espaço pra falar. Então, eu sabia bastante de gramática e como eu gosto de línguas e dessas coisas... Fui para o Uruguai em 2004, para dar aula de português no instituto brasileiro, e fiquei um tempo sem falar espanhol. Eu tenho uma loucura, que é que eu preciso falar como as pessoas daquele lugar então, eu não falava, e as pessoas me viam como estrangeira e então eu não falava... depois de 3 meses (risos), eu começo a falar e daí tudo aquilo eu já tinha na minha cabeça, aquele contato e aquele limbo que eu tinha do espanhol começa a sair..e bom, depois morei 6 meses na Colômbia, e aprendi espanhol. Foi como um mergulho, violento bem mais profundo.*

Sobre Diego e Emília podemos afirmar, como diz Rancière (2002), em relação à experiência pedagógica da aprendizagem de línguas; ele compara o método lento e tradicional com a experiência dos alunos de Jacotot: “Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (p. 25). O mesmo aconteceu com estes entrevistados que contam como a aprendizagem se deu muito mais de forma espontânea e em meios reais de uso da língua, do que dentro de uma sala de aula propriamente dita.

Marta é professora de uma universidade, formadora de professores de espanhol, e conseqüentemente habilitada para tal cargo. Como os outros acima, também tem uma paixão pela língua e o privilégio de ter tido aulas quase que particulares dentro da universidade. Sua paixão fica evidente ao longo de toda a fala dela, e a necessidade de ir além da sala de aula, aproveitando toda a cultura que englobava a língua. *Tive o privilégio de ter aulas particulares na universidade... não sabia espanhol, tenho ascendência alemã e italiana, mas tinha um apaixonamento pela língua, que era essa coisa de escutar Mercedes Sosa. Tinha meus irmãos maiores que escutavam Violeta Parra... Victor Jara, iam para a Argentina e traziam coisas... E não sei, eu tinha essa coisa, que não sabia nada da cultura latino-americana, mas tinha essa coisa...tenho que conhecer...também ia para isso, a curiosidade....*

Ela também relata sua facilidade em aprender a língua e seu relacionamento com nativos como parte essencial da sua aprendizagem, além da paixão, que a fez viajar para aperfeiçoar-se e ter um contato mais intenso com a língua: *Eu creio que para aprender uma língua, não há que ter nem vergonha nem medo, e eu creio que não tenho nem vergonha, nem medo... bom, vergonha um pouquinho. Naquela época, a UFRGS tinha o que se chamava alunos convênio. Então eu tive colegas do Panamá, do Uruguai, da Argentina, do Equador. E fiz muita amizade com eles. Eu, tenho quase certeza de muito do espanhol que sei foi porque falei com eles e não me interessava se sabia mais ou menos, ou se me enganava. Eu os via e já começávamos a falar. Acho que tive essa vantagem, e sempre que pude também... quando me formei de tradutora, creio que fui num curso na Argentina de duas semanas, depois viajei ao Uruguai. Sempre aproveitava todas as possibilidades. Eu vejo o espanhol como uma paixão... tudo o que foi passando foi muito*

natural e espontâneo para mim estudar espanhol foi algo tranquilo, não o fazia porque tenho que acelerar, era uma coisa de prazer, de gosto.

Já o Pedro tem uma aproximação com a língua um tanto original, motivado por um interesse pessoal. Logo a língua espanhola se converteu no seu modo de subsistência, a partir de uma procura pelo aperfeiçoamento e pela vontade de não perder o contato com a língua. Ele não tem formação em Letras, começou e não conseguiu concluir o curso. Também a formação que recebeu foi numa escola em que trabalhou durante alguns anos. Porém, tal como observamos abaixo, podemos ver que, enquanto aluno, ele realizava um estudo muito particular e individual:

Comecei a minha história com espanhol em Curitiba, quando fui seminarista, por um ano e oito meses, e vivi numa comunidade, os Legionários de Cristo, onde a prática toda era mexicana e espanhóis e chilenos, e toda a espiritualidade da comunidade era em espanhol. Então, tínhamos que ler todos os escritos do fundador, e daí foi o primeiro contato com o espanhol. E vendo o pessoal conversando, daí que foi o meu interesse, nós tínhamos aula de espanhol, latim, grego... foi aí que eu comecei. E depois voltei pra Porto Alegre, quando desisti da história de ser padre. E procurei um curso para continuar com o espanhol. Fiz o resto do curso no Yázigi. Daí me contrataram no Instituto de Educação para dar aula... Depois disso fui dar aula, dando aula poderia manter vivo o idioma e não perder na trajetória. Foi fácil, não sei avaliar se foi fácil ou difícil, mas com os colegas que eu tinha, eu vi que eu tinha muita facilidade pra isso, eu aprendia, fazia um estudo muito particular, me dava conta de que eu não estava no país de origem da língua, então conversava comigo mesmo, escutava música, lia, então toda a minha formação a mais fui eu que fui buscar fora da sala de aula. A sala de aula era um ambiente onde tinha muita interferência.

A participante Cláudia tem uma ligação muito pessoal e afetiva com a língua. Inicialmente, por um contato familiar e, posteriormente, pelo fato de a língua ter se tornado o que seria a sua profissão. Ela cursou Letras espanhol-português, e fez do ensino da língua seu meio de trabalho como conta a seguir: *Eu decidi estudar espanhol porque meu avô era uruguaio e desde pequena eu tinha muito contato com ele, e minha relação com ele era muito intensa, então a língua pra mim foi sempre uma coisa especial, porque falar espanhol era especial porque lembrava a relação que eu tinha com meu avô. E eu falava desde pequena. E depois eu decidi fazer Letras, minha relação com a Letras sempre foi um pouco louca, sempre adorei línguas, literatura. Mas eu fiz segundo grau técnico, em contabilidade. Então era uma coisa que não tinha nada a ver com nada. E então quando entrei na Letras decidi fazer espanhol para poder trabalhar com isso e aí concretamente ver uma perspectiva de trabalho.*

3.1.2 Nativos

Quanto aos professores nativos, com raras exceções, a trajetória em relação ao ensino da língua espanhola se deu por uma oportunidade de mercado. Muitos vieram para o Brasil em movimentos migratórios, e acabaram por se fixar aqui. Ainda que a sua profissão inicial seja diferente da profissão de professor, muitos acabaram tornando esta última a sua profissão principal. Outros ingressaram no curso de Letras para legitimar e dar fundamentação teórica à profissão.

A entrevistada Natália é nativa da Argentina e mora no Brasil há 10 anos. Desde que chegou, apesar de ser formada em outra área, trabalha com ensino de espanhol, pois foi a única forma de trabalho que conseguiu para sustentar-se aqui. Em suas palavras: *Sou argentina,... nasci em Buenos Aires, ...me criei lá e estive na Argentina até os 27 anos. Ou seja, tenho toda a minha formação na Argentina, o primeiro grau e o segundo grau e a faculdade, tenho formação em turismo numa universidade privada em Buenos Aires. E depois da formação acadêmica vim morar no Brasil. Vim morar no Brasil por que naquela época, estava namorando um cara brasileiro e morávamos juntos em Buenos Aires, não iam muito bem as coisas em nível de trabalho e decidimos ver se no Brasil tínhamos um pouco mais de sorte... E cheguei aqui pensando que talvez pudesse trabalhar em algo como o turismo, mas claro, estrangeira, não falava muito bem o português, apesar de que tinha estudado bastante na Argentina e não conhecia ninguém e então fiquei sem trabalho. Passei um ano desempregada na minha casa, desesperada, e depois de um ano me dei conta que eu tinha esse capital, digamos, eu sabia falar espanhol, sabia a língua porque tinha estudado anos na Argentina desde pequena, então pensei, bem porque não dar aulas de espanhol.*

Ela conta como foram suas primeiras experiências dando aula de espanhol, além de mostrar como o fato de ser nativa não ajudou muito para poder ministrar aulas. Isso porque o conhecimento empírico da língua não fornece os subsídios suficientes para empreender essa tarefa que é o ensino da língua. A escola em que ela iniciou dando aula também não oferecia nenhum tipo de formação específica para a área, como vemos em seu relato. *Comecei a deixar currículos em várias escolas e bem a primeira escola que me chamou foi a escola Michigan. Um desastre! Para ser a primeira experiência foi boa, eu estava muito contente porque alguém tinha me contratado, mas depois comecei a ver como trabalhavam e era um desastre, eles não tinham gente pra trabalhar no Michigan de Osório, eu fui a primeira professora de espanhol que foi pra esse lugar e então foi começar do zero. E foi terrível, porque eles não tinham nem idéia e eu também não tinha nem idéia. Não se conheciam materiais de ensino então qualquer coisa estava bem. Porque não conhecia outra coisa.*

O entrevistado Ricardo é chileno e tem formação acadêmica na área de Letras espanhol e literatura. É formador de professores numa universidade pública, está no Brasil há onze anos, mas embora sua formação seja na área de Letras, ele nunca imaginou que iria acabar como professor de espanhol língua estrangeira. O que mostra que não tem formação específica para esta área. Então, vejamos a sua fala: *Sou chileno, minha formação acadêmica foi a graduação na Universidade Católica de Valparaíso no Chile, quando me graduei como professor de espanhol licenciado em língua e literatura hispânica e o pós-graduação foi o doutorado na universidade germânica de Heidelberg na Alemanha. Fiz um doutorado em lingüística teórica, e nunca imaginei que teria que ser professor de espanhol como língua estrangeira. Isso foi produto de um acaso, que a organização que me deu a bolsa, organiza encontros para ex-bolsistas. E no ano de 96 esse encontro foi aqui em Veranópolis, e estava presente o vice-ministro de comunidade*

no Brasil, e sua palestra foi sobre o Mercosul e ente outras coisas, contou que eles tinham se dado conta que não tinham pessoas com formação específica que lingüística hispânica, para dar aulas já que a universidade brasileira começava num processo dar de cursos de formação basicamente para professores. ... e na universidade de Rio Grande eles andavam procurando um doutor porque a maioria não tinha títulos que aqui são muito importantes. E foi assim que cheguei no ano 96 e desde então estou morando aqui.

Outro participante desta pesquisa é Martín. Ele é uruguaio e, como muitos outros nativos, sua área de atuação era bem diferente do lugar que ocupa hoje como professor de espanhol. Também conta que chegou por acaso a esse lugar, mas foi gostando e aos poucos iniciou a formação necessária para poder se dedicar melhor à sua profissão. Ou seja, o que começou como uma atividade informal acabou virando o seu trabalho profissional. Assim como muitos nativos, ele confessa que não sabia nada quando começou a dar aulas. *Sou natural do Uruguai, sou de Montevidéo. Trabalho como professor de espanhol faz dez anos, onze talvez. E bem, comecei mais ou menos não querendo dar aula, um dia me chamaram para fazer um curso. Eu tenho outra formação eu sou, tenho formação técnica em eletrônica e trabalhei com isso e nunca me imaginei dando aula de espanhol. Mas aqui no Brasil, me chamaram para fazer um curso no C.C.A.A, para dar aulas ali. Um curso que durou um mês. Me chamaram porque um amigo conhecia alguém que trabalhava lá e me perguntaram se não queria dar aulas, mas eu disse eu nunca dei aulas. Não sei dar aula, não sei nada. Mas aí fui e fiz o curso e entrei pra trabalhar. Mas aí quando entrei me dei conta de que não sabia nada. Que tinha muito o que aprender. Isso de ser falante nativo... era uma pequena parte de todo o universo que me faltava aprender.*

Assim como muitos nativos, Martín confessa que não sabia nada quando começou a dar aulas. Ele comprovou que não bastava ser nativo para dar aulas de

espanhol. Resolveu, então, se aperfeiçoar e cursar a faculdade de Letras, como vemos em seus relatos. *Bom daí comecei a estudar, e pensei o que se pode fazer com o estudo, para melhorar, aí vi que tinha cursos de Letras. Eu optei por fazer Letras em português e espanhol. Porque me interessava muito aprender português. E bem, fiz a faculdade de Letras depois me formei, e fiz um pós-graduação em espanhol na PUC e depois fiz um mestrado também na PUC, em teoria da literatura, ou seja meu trabalho foi sobre um autor uruguaio sobre um livro específico dele. Mesmo que na universidade não tivesse uma linha de pesquisa específica relacionada com o espanhol eu pude fazê-lo, porque meu orientador era espanhol e me deixou escrever em espanhol e tudo isso. Eu tentei sempre encaminhar para o lado que me interessava a mim. E é isso aí..”*

O entrevistado Gonzalo é argentino e trabalha nesta profissão há pouco tempo, como confirma a minha hipótese, veio ao Brasil com outros objetivos, e no fim acabou na área do espanhol como meio de sustento, pelo simples fato de ser nativo. Conforme ele comenta, não possui formação específica para esta área, embora seja graduado em jornalismo. Como alguns entrevistados nativos, quando começou a dar aulas de espanhol, não sabia nada de como organizar uma aula de língua. *Sou argentino, tenho 27 anos e trabalho como professor de espanhol faz uns 3 anos. Minha formação acadêmica digamos é.. sou formado como jornalista, em Rosário que é uma cidade a uns 300 km de Buenos Aires. Bem, comecei a trabalhar por indicações de amigos, aqui no Brasil, vim para cá, porque participo de um movimento social, e viemos para fazer digamos, umas movimentações sociais, e aí acabei ficando, e fiquei..(risos) e aí a amiga da que hoje é minha mulher me disse, porque não me das aulas que tu és nativo? Eu disse tá bom. Procuremos um material e tentemos ver de montar uma aula,, como se faz e tal...e com falta de experiência e sem treinamento nem nada comecei. E depois, passei por uma experiência que tem mais a ver com dar aulas, com grupos e essas coisas que foi em*

CNA, que é uma rede de academias. A coordenadora era do inglês, me perguntou se eu queria dar aula, tinha a possibilidade e não tinham professor e como eu não tinha experiência aceitei, aceitei porque era muito pouco o que pagavam para o professor. Usei como perspectiva de futuro para mandar currículo para mostrar que fiquei tantos meses num lugar, porque antes não tinha como comprovar que tinha dado aulas até aquele momento. Antes de sair de CNA, comecei a trabalhar em La Clave, quando cheguei me fizeram fazer uma prova como a de Salamanca, e quando viram que eu escrevia bem, me pediram que dê uma aula improvisada. Dei a aula e gostaram, e me contrataram..”

Mariana, que completa o número de entrevistados para esta pesquisa, também é argentina e mora no Brasil há mais de 25 anos; mas, como ela mesma diz, já parou de contar há quantos anos está por aqui. Antes de se dedicar à profissão de professora, foi secretária e começou a dar aulas de espanhol como uma forma de renda a mais. Acabou direcionando-se para a sua área de atuação atualmente, que é a de professora universitária de espanhol, formadora de professores. Ela conta um pouco da sua trajetória até chegar na universidade, como exponho a seguir: *Sou argentina, e estou no Brasil faz muitos anos, mais ou menos 25 anos, não sei não me lembro e há anos parei de contar, e estou trabalhando na universidade como professora de espanhol, minha formação é doutorado em lingüística aplicada..*

Observamos que Mariana considera a formação algo indispensável, por isso fala sobre essa questão durante toda a entrevista. Ela não cita nada sobre a sua profissão antes de ser professora de espanhol, como se a vida profissional começasse a partir daí. Isso é observável neste depoimento: *Bem, eu trabalhava*

primeiro quando não tinha a licenciatura, dava aulas particulares, às vezes dava aula fundamentalmente para executivos e profissionais independentes, o espanhol é minha língua nativa. Até que me dei conta que sim que era interessante fazer a licenciatura aqui, muito rápido tudo, porque eu tinha pressa. Antes disso eu não tinha formação e eu trabalhava somente na área particular. Nem em academias somente por conta própria. Aulas particulares, traduções, e depois então comecei a fazer a licenciatura, na PUC, e agora eu dou aulas de espanhol, especificamente especialização e língua espanhola em todos os níveis da graduação.

3.2 – Desmistificando “o mito do nativo”

"Um professor não-nativo sempre é melhor que um nativo que não seja professor" (Barry Lynam)

Nesta seção, faço um recorte focalizando o que chamamos de binômio nativo/não-nativo. No contexto do ensino das línguas estrangeiras, na oposição entre nativo e não-nativo, o binômio acaba por caracterizar, muitas vezes, o primeiro como desejável, o bom, a norma, em detrimento do segundo, o não-nativo como o negativo, o indesejável, o outro maléfico, aquele que queremos eliminar, aniquilar (Skliar, 2003). Nesse sentido, Skliar acrescenta que a lógica binária é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição.

O segundo termo ocupa o espaço do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o eu normal permitiu a progressiva destruição de toda ambigüidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que esteja ou queira estar fora desta posição. O outro da oposição binária não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como usa expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora (Skliar, 2003 p. 115).

Rajagopalan (1997) argumenta que, com a lingüística moderna, se instaura o conceito de nativo como um dos maiores mitos desta área. Ela não é uma crença isolada, mas está relacionada com outras crenças e não questionadas pela lingüística. Funciona, basicamente, desta forma: existe um “falante nativo” como alguém que domina perfeitamente a sua língua, *sabe* a sua língua, e nunca se engana, ou seja, não comete erros, simplesmente pelo fato de ser nativo. Ele é

capaz de analisar a língua gramaticalmente e lingüisticamente, pois seria uma espécie de eminência em sua língua.

Trazendo essa relação da lógica binária para o polêmico debate sobre a questão do nativo/não-nativo, Rajagopalan (ibid.) sustenta que, apesar de esta lógica não deixar espaço para *o outro indeterminado*, é impossível justificar a categoria definida como "falante nativo" no mundo prático. Isto porque tal definição não existe. Essa questão gera um problema para a lingüística teórica, acostumada a tratar esta categoria como algo ideal, num mundo ideal, povoado com falantes ideais de uma mesma língua.

Na verdade, "o mito do nativo" é algo que só existe na área da lingüística e das ciências da língua, as quais têm se fundamentado fortemente nesse mito, apesar do trabalho de vários pesquisadores e professores, apontando para outros modos de aprender e ensinar línguas estrangeiras. O autor afirma que chamamos de mito algo que na verdade é fruto do senso comum e opera na rede global de crenças, chamadas visões de mundo. É claro que algumas crenças são cientificamente respeitáveis, como é o caso do "mito do nativo" na área da lingüística.

Tradicionalmente, o conceito de nativo é associado com uma visão antropológica de selvagem, indígena, aborígine. Normalmente de caráter pejorativo. Os estudos da lingüística convertem esse conceito em um mito, que lhe atribui um significado transcendental inquestionável. Inicialmente, os pré-chomskyanos,

conhecidos como Estruturalistas, observavam os nativos como semi-deuses, em vez de vê-los como seres humanos comuns. Os nativos aqui eram vistos por alguns antropólogos como selvagens que deveriam manter-se puros, longe da contaminação do Ocidente, o que lhes permitia supostamente estudá-los com mais facilidade e profundidade. Esta visão antropológica do indígena entende que o contato contamina a pureza do grupo estudado. Esta pureza foi posteriormente aproveitada no conceito de nativo tal qual existe hoje no ensino de línguas, ou seja, o outro contamina essa pureza.

Quase todos os entrevistados afirmaram, em suas entrevistas, que não é necessário ser nativo para ensinar língua. No entanto, vários deles buscam incessantemente modelos de nativos como modelo de língua ideal, e tem a exigência de que os alunos adquiram o domínio da língua como um nativo. Porém, muitos afirmam que mais importante do que ser nativo é ser bom professor. A seguir os trechos onde os professores explicitam suas representações em torno dessa questão, assim como as suas contradições sobre o mito. Mariana afirma: ***Sem dúvida acho importante, obviamente ser nativo, mas não é absoluto. Não porque sejas nativa vais ter suficiente preparação e conhecimento como para ensinar a língua. Isto obviamente que não. Se precisa da formação acadêmica, insisto nisso porque eu que passei pelas duas etapas, me dou conta e confirmo que sim, que é uma necessidade. Agora que ajuda que o espanhol seja a tua primeira, tua língua nativa obviamente que sim. Na facilidade da comunicação na pronúncia, e em todos esses esquemas que tu já tens internalizados, ou seja que ao tê-los internalizados, tu tens eles à tua disposição com muita mais facilidade. Eles vêm de uma forma espontânea. Não precisam passar por nenhuma transferência. De um registro ao outro... é um caminho mais plano, mais fácil.***

Mariana afirma a importância do “mito do nativo”, demonstrando o suporte teórico no qual esse mito se sustenta. Embora ela tente relativizar o próprio mito, pode-se dizer que “ele” não deixa de ser uma crença fortemente arraigada para ela, e acrescenta: *As desvantagens de não ser nativo, não é que elas existam, pode ser uma pessoa excelentemente bem preparada, que tenha conseguido toda uma formação muito boa, mas não acho que seja desvantagem, mas custa mais, né? Não somente com o espanhol, mas com qualquer outra língua, imagina que se é um alemão com uma boa formação acadêmica, e nativo, e ensina alemão, obviamente que vai ter vantagens. Há uma diferença certamente, que há, com qualquer língua.*

Esta concepção de nativo é uma crença oriunda dos estudos de Chomsky, da sua teoria da gramática gerativista, na qual o pensador defende que os seres humanos possuem estruturas mentais pré-estabelecidas para a aquisição de língua. No conceito de competência lingüística¹⁰, para os gerativistas, “o nativo” é alguém que sabe e domina perfeitamente bem o seu idioma. Como afirmei antes, o nativo “nunca se engana (isto é a apoteose do nativo na lingüística contemporânea)” (Rajagopalan, 1997, p. 227).

Aos falantes nativos, os lingüistas atribuíram muitas qualidades sobre-humanas, impossíveis de sustentar num mundo real. Isto faz do falante nativo uma espécie de ilusão, que existe apenas no mundo mágico da teoria lingüística. Então, é possível perguntar: o que é ser nativo? Se não temos muita clareza para definir o nativo como sujeito real, o que se dirá então do não-nativo? Aqui entra a questão

¹⁰ Esse conceito de competência lingüística será abordado com detalhes na seção 3.4 – As concepções de línguas e de ensino de língua estrangeira.

de todo binômio opositor, ou seja, se o nativo funciona como a norma, o ideal, o valorizado, a sua oposição binária de não-nativo entra como categoria de exclusão, representando o indesejável, o anormal, a desvalorização da língua.

Diego e Cláudia se fazem o mesmo questionamento, perguntando-se: o que é mesmo algo como nativo no plano da realidade? Afirma Diego: *O de ser nativo, o caso é que às vezes alguns perguntam de onde eu sou, “vieste de tal lado?” E eu digo que sou daqui, ou seja, a verdade. Mas nunca dei muita importância a este assunto particularmente. Porque não acho que influi. E também acho que o fato de ser nativo é algo que é muito relativo, porque o que é ser nativo? Porque uma pessoa que mora há 30 anos num lugar e foi morar lá quando tinha dez é nativo de um país, mas fala do outro; ou há pessoas que moram em lares bilíngües. Tem de tudo, é um... é como... tem gente por aí que também, mas não é uma questão cronológica do tempo, há pessoas que moraram toda a sua vida num lugar...depois por outro lado, que idioma domina?* Cláudia mostra também que o conceito de nativo só serve marcar a diferença pela questão da origem, e se camufla em nome de um significado transcendental amparado no conceito de competência, que somente o nativo deveria possuir. Mas isso, como diz Rajagopalan (1997), é ideologicamente suspeito, pois sabemos que não passa de um mito, sendo extremamente complexo definir exatamente o que é ser nativo. Cláudia conta: *E é como eu te digo, tem nativos que eu conheço que moram aqui há trinta anos, que não sabem mais que língua fala, que misturam as duas línguas, e essas pessoas podem dar aula em níveis avançados e eu não, porque não tenho um documento de identidade dizendo que eu nasci em algum país de língua espanhola. Só isso...*

Então, como definir alguém como não-nativo? Que lugar ocuparia este sujeito num mundo ideal e real? Se ele somente existe pela oposição negativa ao nativo, portanto lhe restaria apenas um lugar de exclusão? Como diz Rajagopalan (1997),

O mito da pureza e da autenticidade não é somente uma construção teórica, mas sim fatos que se originam no mundo real. A iniciativa da Lingüística teórica se une ao conceito do falante nativo. No entanto, a diferenciação entre nativos e não-nativos está longe de ser algo claro. A diferença é problemática (ibid., p. 228).

O autor também afirma que o freqüente "encanto" pelo mito do nativo, exercido pelos lingüistas, pode estar motivado por uma questão ideológica traiçoeira. O mito do nativo na Lingüística é como uma verdade incontestável, sobre a qual sempre se está tentando garantir e provar a validade. O conceito de falante nativo pode fazer parte de conceitos ideológicos maiores, como a questão da raça pura, ainda vigente, mas em menor escala que em outras épocas. A relação é alarmante. O termo "raça" não é um "termo objetivo de classificação", mas "uma metáfora perigosa". A verdade sobre essa questão é que a divisão de nativos/não-nativos é mais uma aplicação de estratégias de exclusão neste nosso mundo, que está sempre dividindo tudo em compartimentos ordenados. (Gates, *apud* Rajagopalan, 1997 p. 229). Como afirma Natália em relação a sua crença inicial sobre a onipotência do nativo na área do ensino de línguas: *No começo quando comecei a trabalhar me achava o máximo porque eu era nativa, e achava que iam me contratar porque eu era nativa, e ia passar por cima de outros porque tinha essa vantagem.*

Hoje em dia já não penso assim, tenho que sair e brigar pela vaga. Mas antes sim, agora já não.

Outros entrevistados sentiram discriminação, ora pelas instituições, ora pelos próprios professores. O discurso da supremacia do nativo assume um lugar de regime de verdade, legitimado pelo discurso da lingüística: *Em relação à discriminação, me aconteceu quando fui a São Paulo, estive procurando trabalho me lembro que um par de escolas que me disseram que só aceitavam professores nativos... E tinha uma que só contratava professores espanhóis, e o diretor do Instituto Cervantes em São Paulo que era cubano me disse que isso era uma aberração esse tipo de coisa, mas tudo bem. Pela experiência particular que eu tenho, acho que isto é diferente em relação ao inglês aqui no Brasil, mas não sei se é verdade.*

Numa entrevista telefônica que realizei, a diretora de um centro que representa do governo espanhol, ao ser questionada porque só tinha professores nativos, ela justificou afirmando que era porque “os *brasileiros falam muito mal a língua*”. Por isso ela sempre tinha que recorrer aos nativos, com formação, é claro. Isso não deixa dúvidas quanto à discriminação sofrida por profissionais altamente capacitados, pelo simples fato do preconceito de pessoas que ocupam cargos, sem ter a preparação suficiente ou o conhecimento necessário para pensar sobre o que é mesmo que se está ensinando. No caso desta diretora, era funcionária do governo espanhol, e a sua formação é na área de Artes Plásticas. Ela não possui nenhuma formação na área de Letras ou educação, mas dirigiu um centro de língua espanhola durante mais de 15 anos.

Tal como afirmei anteriormente, trata-se de binômios-opositores. Esses binômios provocam “com sua agenda ideológica subliminar, e sob uma inspeção cuidadosa, uma proteção ferrenha de declarada pureza das identidades”. (Rajagopalan, 1997, p. 229). O autor acrescenta “isto é o que faz da controvérsia sobre o falante nativo, em última instância, uma questão de política de identidade”, importante de ser problematizada. Como fica evidenciado no trecho desta entrevista de Gonzalo: *Me parece que ser nativo não é uma grande vantagem, se não sabes nada da cultura do mundo hispânico ou tens pouco vocabulário e dificuldades até pra escrever. Há alguns assuntos que no que se refere a ser nativo não sei se faz grande diferença. A maior diferença é a fluência ao falar, o entusiasmo com o qual o aluno vê as aulas, porque escuta o sotaque de verdade, ou o que ele acha que é o sotaque do professor nativo que tem como uma mística. Acho que o aluno dá muita bola pra isso. Acho que mais no espanhol que no inglês, que deve ser pela oferta.* A fala de Gonzalo demonstra uma contradição entre um trecho e outro de sua fala. Primeiro ele afirma que não há problema nenhum em não ser nativo, mas depois ele mostra como no seu curso somente contratam nativos. Na fala deste professor nativo, os efeitos de verdade aparecem, mascarando uma relação de supremacia entre os pares: *Nós tentamos trabalhar com professores brasileiros, mas foi complicado. Tivemos bons professores, mas os alunos os rejeitam. Porque o que acontece? Se tu é nativo os alunos nunca te colocam entre a espada e a parede, e se tu é brasileiro eles preferem te colocar entre a espada e a parede, e te perguntam, te perguntam, sem parar. E em algum momento tu vai cair, e um nativo não! E pode cair com alguma questão gramatical, mas em relação a vocabulário e tema cultural não. Eu acho que os brasileiros que estudaram de verdade ou viajaram têm muito conhecimento. Mas às vezes tem uns formados em Letras e não falam absolutamente nada em espanhol. Então esse assunto da falta de comunicação oral, é muito difícil! Como é que tu vai dar aulas assim? Os alunos vão começar a perguntar coisas e tu não sabe nada!*

Nesta passagem fica evidente o imaginário do nativo em relação ao outro do binômio, e como essa relação é conflitante, carregada de desconfiança e discriminação. Para Gonzalo o não-nativo não somente não sabe a língua, como também não sabe estabelecer um vínculo com os alunos, privilégio somente outorgado aos nativos. *As vantagens do nativo são... ter mais vocabulário e conhecimentos culturais, poder falar com propriedade se gostamos ou não de “tortilla”, coisas que talvez o brasileiro nunca tenha comido um pedaço de tortilla, então não sabe o que é. Então conseguir transmitir isso, e o vínculo que o aluno tem com o professor. Porque cada vez que vai na aula, tem expectativas, vai com entusiasmo. E diferente por aí, de que se já não está gostando do professor, tem também o tema do amigão! O vínculo afetivo com o profe. Se ele já olha com maus olhos na primeira aula, imagina como vão ser as próximas!*

Ao contrário de Gonzalo, a fala inicial de Marta mostra claramente que ela é a prova viva de que um não-nativo pode chegar a ser um bom professor; ela afirma que o mais importante, além do domínio da língua é a formação acadêmica. *Se eu achasse que ser nativo fosse importante para dar aula, eu não estaria aqui, né? Uma pessoa pode chegar a ser um bom professor sem ser nativo. Eu acho que isso depende de muitos fatores, mas um que é essencial é que a pessoa queira mesmo aprender. Então um não-nativo pode chegar a ser um bom professor, e creio que às vezes com muita mais consciência que um nativo...eu acho que o importante é a formação.* Por outro lado, a mesma participante considera que o nativo é uma fonte ideal de língua, por isso é bom tê-los em sala de aula. E acredita que eles precisam cursar desde o começo todos os níveis de espanhol. Isto demonstra uma certa incoerência, encontrada

freqüentemente nos cursos de Letras. Já que o nativo fala a sua língua, portanto ele não precisaria entrar numa faculdade para aprendê-la.

O que os nativos precisariam é aulas de formação e reflexão sobre a língua, mas não começar do nível básico de ensino de língua espanhola. *Eu acho que antes esteve mais mistificado o assunto do nativo. Do que o nativo está mais preparado, agora foi mudando, acho nem no espanhol, nem em outras línguas essa idéia está pronto preparado, formado. Ele tem que vir, formar-se. A formação é justamente para que ele possa pensar sobre sua língua, refletir e não somente usá-la. Inclusive nós temos casos, antes os nativos não precisavam fazer as aulas de língua, mas fomos nos dando conta, que com o passar do tempo, eles tinha que ter consciência de sua língua, aprender realmente sobre a sua língua, e ter o contraste com o português e além do mais, são uma fonte riquíssima na aula porque ajudam aos outros alunos. Então nós fomos mudando essa idéia. Então eu acho que ser nativo não garante que seja um bom professor. E seu pensasse o contrario, estaria em contra do que eu mesma fiz. Não são poucos os nativos e não-nativos que possuem um conhecimento avançado da língua, que abandonam a faculdade em vista dessa burocracia e por causa desta desconsideração em relação às capacidades do aluno, por parte da universidade.*

Cláudia apesar de sentir-se discriminada, consegue ressignificar seu lugar e sua prática docente, a partir da quebra dos estereótipos, e podendo apropriar-se de sua formação como ferramenta de trabalho. *Sempre tive um pé atrás por não ser nativa. Eu sei que isso é besteira, porque eu vi nativos dando aula e fazendo coisas que não dá pra acreditar!!! Mas de alguma forma, essa idéia que as pessoas têm que a maioria dos cursos tem, enfim de que um nativo é competente, ele que tem a competência lingüística e isso*

acaba afetando os não-nativos, mesmo que eu tenha passado pela lingüística e que sabemos que não é bem por aí. A gente acaba sendo afetado... na verdade acaba afetando pelas próprias questões profissionais. Eu tive algumas experiências que os cursos onde os níveis mais avançados só os nativos davam aulas.

É com base nessa premissa que o ensino das línguas estrangeiras sempre colocou em foco, a aquisição de uma competência perfeita, ou seja, o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. E, como afirma Rajagopalan (2003), “a partir da chamada revolução chomskiana na lingüística tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita: a competência do falante nativo de qualquer idioma é perfeita. O falante nativo sabe a sua língua e pronto” (p. 67). Gonzalo evidencia isso na questão do que espera do aluno, ou seja a exigência dele é no mínimo a competência perfeita igual à do nativo: *Falar muito bem não significa que não tenham um erro o que é impossível. Mas falar muito bem significa falar melhor do que estou falando contigo agora.... não tanto com o sotaque, mas com o vocabulário. Se cometem algum engano enquanto falam tudo bem, mas eu sou exigente.*

Martín nos mostra como o mito do nativo para ele é uma vantagem, assim como para Mariana também: *Ser nativo tem vantagens até certo ponto. Eu acho que o fato de ser nativo te dá um conhecimento empírico que às vezes me acontecia, por exemplo, eu não sabia explicar determinadas coisas que me perguntavam, mas eu sabia que eram assim. Por que eu nunca parei pra pensar porque isto funciona assim na minha língua materna. Usa-a e pronto.*

O conhecimento intrínseco da sua língua é o que lhe permite apropriar-se do poder de saber uma língua. Portanto, de acordo com a cartilha chomskiana, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo (Rajagopalan, 2003, p. 67). Esse é outro mito ainda muito presente entre professores de línguas, e se transforma num modelo a ser alcançado, que nem sempre corresponde às expectativas do próprio aluno em relação à língua. Podemos ver isso na entrevista de Martín, quando este afirma: *Acho que não é importante ser nativo. Porque eu conheço professores que não são nativos e dominam bem a língua. Agora o que, sim, me parece importante é que se a pessoa não é nativa, ela tem que dominar a língua. Isso em qualquer língua. Não é necessário ser nativo para ensinar a língua, mas tem que ter um bom domínio da língua. Eles têm que de repente estudar mais, preparar-se mais, talvez. Já que tem gente que domina muito bem o idioma. Tem uns que estão tão capacitados como um nativo falante.* Nesta fala do Martín, pode-se notar que o que não está dito tem mais efeito que o que está dito. Para ele somente alguns estão “tão” capacitados como um nativo. Ou seja, nem todos podem ser como os nativos, e aqui se mantém o conceito de nativo como o ideal. Para alcançar esse ideal, o professor precisa se preparar à altura para poder chegar a um nível de igualdade.

Porém, outro pressuposto que sempre foi regra no campo do ensino de línguas é que nenhum falante não-nativo jamais pode ter a pretensão de adquirir o domínio perfeito do idioma, pois isso é algo inalcançável, visto que só o nativo possui essa habilidade, inerente à aquisição da língua materna. Isso naturalmente levou à consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento com um objetivo inatingível, não só na

prática, como também em princípio. Isso fica muito claro, como veremos em alguns trechos das entrevistas.

Os não-nativos também argumentam que não se sentem diminuídos ou em defasagem em sala de aula, porém sempre acham que alguma desvantagem deve existir para que haja tanta preferência pelo nativo. Então tentam achar explicações ou motivos viáveis para justificar este mito. É o caso de Pedro, que acha que os nativos possuem mais vocabulário ou uma maior inserção cultural. *Acho que ser não-nativo não acredito que seja um problema. Acredito que nativo tenha mais vocabulário e tenha outras experiências que eu não tenho por não ter vivido ou não ter sido alfabetizado ali. Não acredito que não possa desempenhar as mesmas funções que ele por não ser nativo. E não acho que isso tenha conseqüências na sala de aula.*

Mas Mariana está convicta de que nunca se chega à igualdade com o nativo, como ela afirma neste trecho: *Até porque uma pessoa, uma licenciada em Letras, que não é nativa, aprende o idioma já passando aquela idade onde a plasticidade cerebral está ao máximo para aprender uma língua. **Então nunca se chega a um absoluta igualdade com alguém que é nativo!** Mas isso não prejudica o ensino, não tem porque prejudicar na formação de professores de espanhol.* Porém, o mais contraditório é que ela é formadora de professores de espanhol, sendo que a maioria são alunos brasileiros. Mariana nesta fala confirma essa discriminação ao outro, também legitimando a supremacia do nativo: ela afirma categoricamente “nunca” se chega a uma absoluta igualdade.

Já Emília vê a questão do nativo como sendo um conforto, e é claro que para ela a formação é sem dúvida o mais importante: *O meu conforto como professora de português língua estrangeira é justamente porque eu falo de dentro. Isso é a vantagem que eu vejo...Ser nativo e falar 24 anos português, mas acho que tem professores muito mais experientes que eu.*

Para Natália, a natividade não é mais algo tão importante. Ela convive em total relação de igualdade com professores brasileiros, como ela mesma diz, tão capazes como qualquer um. *Ser nativo é importante? Hoje em dia já não é mais. Eu conheci gente que não é nativa e que fala espetacularmente bem, conhece, porque seu avô ou porque tem família uruguaia, e tem um conhecimento que qualquer pessoa que nasceu em outro lugar. Que também dou aula de português e deve acontecer a mesma coisa com um professor não-nativo que da aula de espanhol, que vê o país desde outra perspectiva. As anedotas são diferentes, não somente a realidade da gente. Na Argentina o que eu vivia lá era o normal, o comum, aqui é o diferente; é nesse sentido que eu estou me referindo. A convivência com outros professores não-nativos me fez mudar de idéia, e a sala de aula também, a própria docência, os trabalhos e os cursos de formação que tivemos aqui, ao longo dos anos. Ao fazer trabalhos com professores nativos e não-nativos a gente intercambia idéias, e nunca me imaginava que alguém que não tinha nascido num país hispânico poderia pensar da mesma forma que a gente... ou pensar diferente, não faz tanta diferença ter... e os grupos que antes eram de um não-nativo e depois de um nativo, e não tinha diferença nenhuma, que seguimos a mesma linha, o mesmo caminho pedagógico.*

Sem dúvida, mesmo Natália tendo uma experiência de trabalho bastante rica em relação ao convívio com diversos professores, ela também vacila e coloca à mostra suas crenças em relação ao nativo: *Às vezes me dá a sensação que o aluno*

confia mais quando a gente conta algo do lugar, do país. Eles pensam: “claro se ela tá dizendo é porque morou lá e é verdade”. Por outro lado ela sabe que ser somente nativo não basta inclusive pela própria experiência dela em relação à procura de emprego, ela conta o que já lhe aconteceu: *Nuca senti discriminação por ser nativa, no espanhol. Talvez o que eu senti é discriminação por não ter formação acadêmica na área* Ao mesmo tempo que relata a falta que faz a formação, também corrobora que neste meio o nativo nunca sofre discriminação. Ele é o que reina no meio das línguas estrangeiras.

Simões também argumenta que, apesar de que o objetivo primordial do ensino da língua não seja produzir clones de falantes nativos, ainda há muita frustração e angústia por parte dos professores, que comparam as diferenças da sua competência, a dos alunos e a dos nativos – por estarem baseados inclusive em pesquisas cognitivistas, que também têm como referencial o falante nativo. Por essa razão, entendo que seria totalmente não recomendável levar os resultados destas pesquisas à sala de aula – como referencial para avaliar o aluno e seus avanços, justamente pela distância que se gera entre a produção real de língua e modelo ideal estabelecido. (Simões, 2004, p. 11)

Isso é corroborado por Martín, que sente muita frustração com os resultados de seu alunos dentro do ensino de espanhol. Como diz: *Minhas expectativas sempre são as mais altas possíveis... Os alunos não preenchem plenamente minhas expectativas, chega um momento por exemplo nos níveis avançados, começam a notar falhas que não foram bem resolvidas atrás, anteriormente, então isso faz com que fique mais difícil a aprendizagem da língua, te digo isso na parte de língua, e às vezes os alunos dizem: ‘ah faz*

tanto tempo que e sou aqui e não aprendo e nunca sei isso e aquilo'. Mas tem o aluno que se esforça e supera, e outros meio que deixam de lado. E é nesse sentido que eu te digo que eles não saem assim falando como eu gostaria. Eu gostaria que eles falassem maravilhosamente bem.

Para Rajagopalan, haveria indícios de mudanças, mas não muito significativas, nesse sentido: mudanças tímidas que, quando ocorrem, exatamente “têm a ver com a percepção de que as línguas naturais não são estanques, mas pelo contrário suscetíveis a toda sorte de influência externa” (Rajagopalan, 2003, p. 67). O autor também cita “os chamados “portunhol”, “franglais”, “spanglish” como exemplos concretos da realidade lingüística do mundo de hoje. “São línguas mistas em constante processo de evolução” (p. 68). A existência dessas línguas mistas, hoje, corresponde à mobilidade dos movimentos migratórios em todo o mundo e à miscigenação crescente entre povos e culturas no mundo inteiro. Pensar em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos, como conceitos estáticos e incapazes de serem repensados ou redefinidos, é viver ainda em outro tempo totalmente ultrapassado, “onde conceitos como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária, segundo a qual só se admitia uma resposta categórica” (p. 69), como é o caso da oposição entre do nativo/ não-nativo.

Hoje, vivemos numa época em que a questão da identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico. E como algo que ou é isto ou é aquilo. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis a uma renegociação constante (Hall, 1998). Algumas entrevistas mostram um caminho pelo qual o mito poderia ser desmistificado. Na fala de Diego,

ele consegue perceber o que os alunos pensam quando falam do “mito do nativo”. Ele traduz esta pergunta do aluno em algo muito mais importante, que é a questão de estar capacitado ou não para exercer a profissão. *Muitas vezes, os alunos perguntam, pelo menos aqui, e o aluno de espanhol, às vezes perguntam se a gente é nativo, mas o que eu acho que o fato do aluno dizer: “quero um professor nativo”; na verdade isso quer dizer: “quero um professor que saiba”. As palavras do aluno se traduzem nisso, quero um professor que não me diga qualquer coisa, que não me digam coisas que não se usam.*

Para Cláudia a questão é a mesma, o importante para o aluno é a capacitação e não a origem. *O fato de ser nativo ou não, não afeta a tua aula. Acho que num primeiro momento quando o aluno te pergunta se tu é nativo, tem uma segurança maior, o aluno se sente seguro, até por que mais com o universo do espanhol porque tem muito nativo aqui...mas acho que isso passa, porque já numa segunda aula, o aluno não te pergunta mais, não se importa mais, se é nativo ou não-nativo. Ele vê que tu não tá à toa, que tu sabe o que tu tá fazendo, ou seja, que já não é mais uma angústia do aluno.*

Cláudia e Diego concordam com a questão de que a vantagem de não ser nativo ajuda no olhar do processo de aprendizagem do aluno. Cláudia afirma: *A vantagem de ser nativo é que o próprio nativo tem uma segurança maior, pelo próprio contexto. E a vantagem de ser não-nativo é que tu entendes melhor o processo. Da aprendizagem do teu aluno. Então tu sabe que ele vai passar por alguns erros, que é normal, natural, e um nativo às vezes não, tipo corta o aluno na metade da produção porque não admite o erro. E a gente consegue enxergar isso, as dificuldades que o aluno falante de português vai encontrar, quando tiver que falar.* Diego por sua vez diz que: *também acho em muitos momentos, que o fato de não ser nativo e dominar a mesma língua materna do*

aluno, também sei qual é a dificuldade que ele pode chegar a ter. Sei o que vai lhe custar um pouco mais, então adianto que quando ele faz uma pergunta eu já sei o que ele quer saber porque eu conheço o raciocínio e o idioma do aluno. E ter aprendido como está aprendendo este aluno. A gente já passou por isso, então eu vejo esta questão como uma vantagem. Isso remete ao que Yurén e Saenger (2006) chamam de diálogo polivalente, em que o professor é capaz de ver o outro, como veremos na próxima seção.

3.3 – Mesmidade e alteridade – olhar o outro

Existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Talvez esta distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar –, e aquelas que começam no outro e se submetem a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade (Skliar, 2003, p.68).

Aproximando o conceito da mesmidade do conceito de “mito do nativo”, fica claro que muitas das representações dos professores de línguas giram em torno da obsessão de transformar o outro naquilo que ele não é: “um nativo”. O professor pretende transformar o aluno em si mesmo, como um espelho, onde só se enxerga o “eu colonial”, o eu da mesmidade, o eu da uniformidade; o eu que aniquila toda possibilidade de uma outredade, de um outro lugar, de uma outra cultura.

Nesta dissertação, trato a cultura como operadora de costumes e comportamentos, os quais nos definem e nos marcam, que se realizam em determinados contextos como produtores de significados – significados que nos organizam numa certa espacialidade e temporalidade. Nessa organização espacial, principalmente nessa territorialidade que demarca a fronteira do outro, é que se constitui o estrangeiro. O professor nativo do espanhol é pertencente a uma cultura outra que, na sua especificidade, também poderia configurar-se como a cultura do outro.

Cabe indagar se a pergunta sobre o outro não é uma pergunta que possa ser formulada em termos de, por exemplo: quem é, verdadeiramente, o outro? Também não é uma pergunta cuja resposta possa nos conduzir à confortável e tranqüilizadora conclusão de que todos somos, de certo modo, outros, ou então todos somos, de certo modo, diferentes.

Muitos professores nativos sacralizam a língua, utilizando-a como único refúgio que lhes sobra da sua natividade, ou seja, como diz Derrida:

(...) as pessoas deslocadas, os exilados, deportados, os nômades têm em comum dois suspiros, duas nostalgias; seus mortos e sua língua por um lado gostariam de voltar ao menos como peregrinação aos lugares onde seus mortos (...). Por outro lado, os estrangeiros absolutos seguem freqüentemente reconhecendo a língua, a língua chamada materna, como sua última pátria, inclusive sua última morada. A língua também é a pertinência da expropriação (Derrida, 2000, p. 91).

Neste sentido, alguns professores convertem a sala de aula num santuário onde a língua não pode ser profanada. O aluno então se converte no outro maléfico. Aos olhos do professor, só se enxerga tudo o que o aluno não sabe, de forma que a *ignorância* do aluno o irrita. Os alunos devem esforçar-se para alcançar o que corresponde às expectativas do professor. Isso é observável no trecho a seguir, na entrevista com Ricardo, nativo, formador de professores: *Eu acho que particularmente o ensino no Brasil esta fundado sobre mitos, inverdades e uma sorte como digo eu, a palavra é um pouco forte, de carência intelectual totalmente consentida. E me parece que a nossa média de estudantes, é um estudante sem o menor compromisso com aquilo que está estudando.*

Parece brutal, às vezes, pensar esse outro aluno como alguém maléfico. Inclusive, dentro do espaço pedagógico, isso seria quase uma blasfêmia. O que proponho, ao usar palavras tão fortes como “o outro maléfico”, de Skliar (2003), é tentar expor que a relação com o outro sempre é uma relação de conflito, muitas vezes velado e, não necessariamente, remete a soluções possíveis para esse conflito.

Continuando com a fala de Ricardo, podemos ver que neste aspecto fica claramente evidenciado esse conflito em relação ao outro. Mesmo afirmando que o “mito do nativo” é uma inverdade, ele, na mesma fala, vê o aluno como o outro maléfico, aquele que não aprende: *O primeiro dos mitos é que automaticamente todo nativo falante é melhor do que quem não tem o espanhol como língua materna. Isto é um mito completamente absurdo, me parece que isto se dá por uma sorte de conseqüências que tem a ver com os seguintes fatores e que os institutos de Letras pecam por não querer uma excelência acadêmica. E não há ninguém neste país que esteja privado de poder aprender bem o espanhol. A aprendizagem do espanhol não se pode pensar à luz das teorias que se usam para aprender as línguas anglo-saxões inglês ou o alemão, ou o holandês... o estudante brasileiro teria que ter a estima intelectual que para ele o caminho mais prático da aprendizagem é elaborar ele mesmo, uma gramática contrastiva, na cabeça. E o estudante nosso não quer isso!*

Ricardo vê o outro não só como aluno maléfico, mas também pertencente a uma cultura maléfica, “o estudante brasileiro” como ele cita. Sobre esse tema do “outro maléfico”, as autoras Yurén e Saenger (2006) afirmam que, quando se

confisca a outredade, se vê no outro a maldade, e é por isso que desejamos aniquilar ou exorcizar esse outro; trata-se de um antagonismo radical, no sentido político, e da indignidade ou da barbárie, no sentido ético. Entretanto, todo antagonismo gera resistências, pois a possibilidade de ser lesado/ ameaçado costuma ocasionar uma defesa férrea das fronteiras identitárias.

A construção da subjetividade, segundo Foucault (*apud* Yurén; Saenger, 2006 p. 12), está atravessada por relações de poder, saber e verdade. Estas sempre estão presentes em diversos tipos de relação como as sociais, as econômicas, as culturais, inclusive, as familiares e as de gênero. Elas não obedecem somente à forma da proibição ou do castigo, são relações multiformes. Segundo as autoras Yurén e Saenger, haveria estratégias de organização dessas relações, conforme momentos e lugares específicos, que produzem e conduzem determinados procedimentos no social.

A entrevista de Emília demonstra que ela tem clareza de que, na sua aula de português língua estrangeira, não pode pedir que os alunos se transformem em outros: *“Eu não posso fazer com que ele queira parecer um brasileiro. Porque ele é ele, e tem a sua identidade...”* Nesse sentido, podemos afirmar que é a partir das línguas que nos repensamos como indivíduos e percebemos nossa relação com o outro e conosco mesmos, enquanto seres pertencentes a uma comunidade. Dito de uma outra forma, *“quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa”* (Rajagopalan, 2003, p. 69).

Nestas relações de poder no ensino de línguas, o que aparece nos depoimentos que analisei é que existem casos onde os professores reconhecem o outro como sujeito potencial, mas não atual; como sujeito infantil, como menor de idade, ao qual temos que mostrar a verdade, o caminho a seguir. Neste sentido, como dizem Yurén e Saenger (2006) não se conjura a outredade, mas confisca-se sua adultês, quer dizer, não se reconhece no outro a capacidade de fazer escolhas. Esta forma de ver o outro resulta antagônica, mesmo que o antagonismo não seja radical. Yurén e Saenger (2006) afirmam que este antagonismo provoca a irrupção de um problema ético-político, pois concretiza as decisões em torno do que se inclui e do que fica excluído em sala de aula; em torno do que se incorpora e do que se exclui, a partir de decisões legitimadas pelo poder do professor.

Mesmo que o antagonismo radical não tenha aparecido com tanta clareza nos depoimentos dos entrevistados, pude inferir que as fortes resistências geradas em alguns estudantes em relação à língua e à cultura, e que se traduzem em abandono do curso, são indício de que esse antagonismo está presente (ibid, p. 11). Podemos verificar isto na fala de Mariana, professora universitária, ao contar que poucos chegam ao fim da graduação. *Eu diria que a metade se dedica e a outra metade não. Os que terminam são poucos, normalmente oito ou dez, e desses podemos dizer que a metade são bons. A outra metade mais ou menos e há outros que são bastante regularzinhos.*

Mesmo nos cursos livres o nível de evasão é alto, como conta Martín; os alunos quando vêem que não avançam também largam o curso: *A maioria, principalmente nos primeiros níveis, entram super entusiasmados querendo tudo, e de*

repente muitas vezes eu escuto que achavam que era fácil e quando começa a aparecer alguma dificuldade ou o domínio não era tão fácil como esperavam se frustram, e alguns acabam indo embora. Eu acho que muitas pessoas estudam espanhol, mas não é primordial, então se precisam largar alguma coisa, o primeiro que largam é o espanhol. Eu traduziria a fala de Martín da seguinte maneira: na verdade, os alunos são os que se decepcionam, porque, às vezes, o choque da distância cultural é muito grande. O professor sacraliza a língua, e o aluno sente profanando o santuário. Neste sentido, importa ver como Martín e outros professores posicionam-se em relação à cultura.

Para tanto, neste trânsito de mesmidade e alteridade, questiono: o que configura as representações dos professores no âmbito do ensino de língua estrangeira? O que os faz entrar e sair destes lugares do mesmo e do outro? Como são representadas essas imagens para eles, e quais são seus efeitos? Essa é a minha abordagem neste trabalho, em que trato da pluralização do mesmo, mas como uma multiplicação repetitiva do eu – práticas “que somente tentam gerar maior ambigüidade, e provocar ainda maiores limitações em sua espacialidade” (Skliar, 2003, p.103).

A mesmidade está presente no negar ao outro a sua outredade. O professor espera do aluno a compreensão da língua e da cultura em sua totalidade, frustra-se quando o aluno não absorve o que lhe foi ensinado. Quando não lhe devolve a sua imagem no espelho. Como afirma Cláudia, enquanto aluna do curso de Letras, durante a sua formação: *Os meus professores foram muitos substitutos, como eu, todos eram não-nativos, e os professores nativos que depois voltaram tinham um grau de exigência muito elevado. No sentido de que se trabalha aspectos muito mais técnicos da*

língua que nem as pessoas nativas dominam e enfim, e não se dá tanta importância ao que deveria. Se sabe ali dentro que as pessoas ainda não falam espanhol e em lugar de promover o ensino comunicativo da língua se passa coisas mais técnicas.

A fala de Martín torna explícita a sua frustração quando os alunos não alcançam o nível que ele tanto espera: *Os alunos não preenchem plenamente minhas expectativas. O que mais me frustra são muitas coisas, às vezes muitos alunos chegam e parece como que eles querem que a gente abra a cabeça deles e enfie tudo dentro, fechar e num semestre sabem tudo. E às vezes nos culpam porque eles fracassam. O professor que é ruim não entende, não tem boa didática, mas boa parte de responsabilidade é do aluno, e isso me frustra um pouco, porque às vezes eu quero que ele aprenda, mas parece que ele não tem muito interesse.*

Para Martín a aprendizagem tem que passar obrigatoriamente por um processo sofrido. Converter-se no outro dói. *Ou seja ele quer aprender sem dor. E eu acho que pra aprender qualquer coisa a gente tem que sofrer um pouco. Ou seja, não é uma coisa assim agradável que te enfiem um monte de regras assim na cabeça. Ou entender coisas que na tua língua não existem, é um processo longo, e o espanhol é parecido ao português, muito parecido, é aí temos um grave problema não é igual. E por isso eles têm que entender que estão aprendendo outra língua e que não funciona como o português.*

Tal como definem Yurén e Saenger (2006) na categoria que chamam de *alteridade conjurada*, o outro é visto como objeto; daí uma distância rígida em relação ao outro e a quase impossibilidade de intercâmbios com ele. Em outras palavras: haveria um antagonismo radical na relação com o outro e pouca

sensibilidade por parte daquele que se coloca na posição de deixar o outro vulnerável.

Nesta categoria de alteridade conjurada poderia incluir muitas falas do Ricardo ou da Mariana que foram citadas em outras seções, pois foram os entrevistados que mais se enquadraram nesta classificação. Frases como “*carência intelectual totalmente consentida*”, ou “*o pacto da mediocridade*”, ou “*que o aluno não nativo nunca chega a um nível de igualdade com o nativo*”, mostram como estes dois formadores mantêm essa distancia rígida em relação ao outro, e provavelmente se mantêm um antagonismo radical. O outro é visto como ignorante.

Já no que as autoras chamam de *alteridade confiscada*, há outra forma de ver o outro. Esse outro é posicionado como um sujeito diminuído, “menor de idade”. Exerce-se hegemonia sobre a base da vulnerabilidade do outro; a fronteira só se abre para incorporar o outro a si, mas não para reconhecer sua diferença. Ricardo deixa claro isso, quando discursa sobre o aluno brasileiro e sua frustração em relação a ele: *Aqui neste país não há ninguém intelectualmente privado para chegar a ser um excelente professor de espanhol. Eu posso auxiliar aos estudantes com a sua ignorância lingüística, porque para isso todos, professores e alunos viemos à universidade. Mas o que eu não posso fazer pelo estudante é inculcar nele a vontade...mas eu acho que num processo universitário onde o individuo não foi obrigado a prestar um exame para a universidade, eu não posso entender como, se há um ato de vontade por parte do aluno, isso se transforme numa energia totalmente contrária, como um aluno que voluntariamente se submeteu. Isso para mim é uma contradição absolutamente absurda.*

Assim, esse formador nativo se refere aos traços dos estudantes brasileiros, e ao meio acadêmico onde está inserido, com adjetivos e expressões que classificam a todos os brasileiros, e acaba por compor um elemento da distância sociocultural, que estabelece claramente a marca da diferença: *Por outro lado, acho eu, que há um consentimento da mediocridade, esse consentimento da mediocridade, se baseia nos seguintes princípios, ou pacto da mediocridade, eles (os brasileiros) usam muito essa expressão que é: eu não me empenho e tu não me cobra, eu não tenho absolutamente nada que ver com aqueles falantes nativos... no entanto, eu não quero citar instituições, mas também há uma sorte de monopólio do conhecimento do espanhol, que é dado como um certo ato de graça, e todos ficam agraciados por terem se contagiado, com estas articulações inter-dentais e os professores de fonologia se dão por satisfeitos, com essa pequena parcela de língua que aprenderam. (isto se refere a questões de fonologia conhecida como sotaque). Então com esta pequena parcela eu tento conquistar o mundo; e evidentemente o mundo é muito mais complexo do que parece. Agora eu acho que o espanhol lamentavelmente se articula entre nós nesta perspectiva universitária, por esses quatro pontos que assinalei. E sem querer empobrecer o espírito, mas quando a gente vê as atas dos congressos do espanhol irremediavelmente que 90% dos trabalhos são: como trabalhar as músicas da Shakira na sala de aula, como é que eu conto uma piada na sala de aula. E o que é um recurso do tipo lúdico, para em primeiro lugar baixar a ansiedade do aluno e estabelecer uma relação cognitiva num ambiente aireado como um elemento da psicologia cognitiva se transforma em um fim em si mesmo. Então como nós somos coniventes com o pacto da mediocridade como dizem os brasileiros, não podemos nos queixar.*

Neste caso a tensão se observa entre, por um lado, a idéia de que o formador de professores deve orientar-se a facilitar e acompanhar o processo dos

alunos de construir-se como profissionais reflexivos que saibam agir, e por outro, sua percepção de que os estudantes são como crianças e então sua atividade deve ser guiá-los à maturidade para o qual se requer, na sua representação, assumir um papel transmissivo e prescritivo. Assim, formar é transmitir, exigir e até atemorizar o aluno, como anuncia Ricardo: *Nós temos uma péssima formação para lidar com situações que são reais, que o nosso estudante é um estudante ansioso, um estudante cômodo, um estudante acostumado a um trato maternal. O trato maternal no sentido do aconchego. E isto na sala de aula, é claro que eu não posso dar um trato paternal, porque isso não corresponde.*

Considerando-se os estudos de Yurén e Saenger (2006), a categoria *Abertura aculturante*, consiste no cancelamento da distância; a fronteira é tão porosa que se mistura à diferença do outro. Ou seja, o outro é incorporado até o ponto em que o diferente esconjura e nega sua identidade original. Não encontrei tão claramente nenhuma entrevista que pudesse exemplificar com clareza esta abertura aculturante, mas a professora Emília, na sua forma de aprender evidencia traços de se mimetizar com a cultura meta, já que pra ela é muito importante pertencer a essa cultura: *O meu problema é eu não saber aquelas pequenas coisas do cotidiano, a cultura com c pequeno. Porque eu quero tanto ser perfeita, pertencer a certa comunidade, ... Eu gostaria muito de poder compartilhar isso com os outros professores.*

Apesar de Emília ter uma relação com a língua bastante exigente, em nenhum momento ficou evidente que ela procede desta forma com seus alunos. Em toda a entrevista, ela caracteriza muito bem a diferença entre como ela aprende e como seus alunos aprendem. Aqui ela explicita isso: *Dando aulas de português pra falantes*

*de espanhol, claro dando aula eu estou desempenhando um papel de professor, e aplico tudo aquilo que **eu não faço** quando eu estou aprendendo uma língua.*

No caso do *diálogo polivalente*, como afirmam Yurén e Saenger (2006), mantêm-se e se reconhece a diferença do outro; e também, se intercambiam elementos culturais considerados válidos. Distingue-se entre distâncias impostas (“para o outro”) e distâncias produzidas (ou reivindicadas, o “para si”) e se tomam decisões, com prévia compreensão e reflexão, a respeito de quais distâncias há que reparar e quais há que se manter (Bauman 2002, *apud* Yurén; Saenger, 2006, p. 12).

Esta forma de ver e tratar o outro requer um olhar cuidadoso, não distorcido, que vê o outro como um sujeito com o qual há possibilidade de interlocução e de entendimento; tal posicionamento sobre a distância sociocultural demanda criatividade e regulação, pois a cultura é ao mesmo tempo invenção e preservação, descontinuidade e continuidade, novidade e tradição, rotina e ruptura de modelos, mudança e monotonia, autonomia e vulnerabilidade – conforme nos diz Bauman (*apud* Yurén; Saenger, 2006, p. 12).

Encontrei várias formas de ver o outro, estabelecendo um diálogo polivalente, principalmente na fala dos professores não-nativos. Diego, por exemplo, tem um cuidado extremo com o aluno, e deixa isso claro a cada momento da entrevista: *Para mim o importante para dar aulas, pelas características do próprio trabalho, é estar muito atento, olhar bem o aluno, vê-lo senti-lo conhecê-lo, estar sempre com essa sensibilidade de saber o que quer o aluno, quais são as suas dificuldades, e ter essa empatia com o aluno. Dominar o idioma, isso não significa que precisa saber tudo! Mas ter*

um conhecimento, segundo as características que o grupo precisa... Acho que o objetivo principal é pautado pelo aluno e aonde ele quer chegar com a língua, e o meu, é que ele se realize, ou seja que o cara goste das aulas, e que acha que vale a pena estudar.

Esse olhar demonstra uma compreensão desse processo de diferenciação do outro, da relação entre esses espaços. Estes entrevistados tem uma clareza do seu papel como professor, e do pouco controle que exercemos sobre o outro. Diego e Cláudia falam com o cuidado importante que é a questão dos espaços, a especialidade do outro. O olhar desses espaços que geram novas relações. Diego: *Minhas aulas são atualmente grupos pequenos de 4 a 5 pessoas no máximo. 99% são pessoas de empresas, que utiliza as aulas ou precisa do idioma para o trabalho. Muitas vezes temos que ir à empresa. Outras vezes o aluno vem aqui pro instituto. E com isso tem que ter um cuidado e um peso extra, porque a gente chega ou invade o espaço deles, e também é importante marcar o território e mostrar que é o momento da aula, isto quer dizer que eu vou com muito cuidado e muita atenção para que seja o grande momento da aula de espanhol e entusiasma-los. No sentido do cara poder se desconectar do que vinha fazendo até então e poder se conectar na aula. Cláudia diz: O que mais me realiza é ver a mudança. E a motivação. Porque isso me deixa realizada, assim como as pessoas interferem na minha vida, também estou interferindo na vida delas. A gente está ali como um participante na trajetória deles, não só ter contato com outras pessoas, como olhar as pessoas de uma outra forma. O que a gente aprende em língua estrangeira é a olhar o mundo de jeito um pouco diferente. Se enxerga melhor depois que tu vê o outro. É como olhar através dos olhos dos outros. O que espero do aluno, depende do muito do que ele quer. Não tenho uma visão de aluno definida.*

Como afirma Garcez (2007), o professor de línguas baseia muito da sua prática docente na forma pela qual ele aprendeu línguas. Nem sempre o seu olhar está direcionado ao outro, parte muitas vezes da mesmidade. Em outras palavras, o professor espera dos alunos, de certa forma, muito de como foi a sua aprendizagem pessoal. Podemos verificar nas falas dos entrevistados que, geralmente, o nível de exigência, seja por uma razão ou por outra, em vários casos foi alto, principalmente os professores nativos. Muito disso tem sua origem no nível de exigência consigo mesmo. Neste processo se cancelam as distâncias, e o professor só consegue avaliar o outro através das suas lentes. Gonzalo conta como a sua crença em relação a sua própria aprendizagem interfere na sua sala de aula, em relação à fonética. *É mais ou menos como eu aprendi português, não estudei, aprendi na rua. E nunca ninguém me corrigiu e eu falo bem. E eu uso essa experiência minha com os meus alunos, eu acho que como eu eles vão ir se dando conta dos erros.*

Em comparação a Gonzalo, Pedro já faz um caminho mais reflexivo sobre sua exigência com o aluno. Ele admite que teve modificações na sua forma de pensar em relação ao aluno. Para ele, bastava que o aluno se interessasse pela língua e se esforçasse como ele, que iria aprender. Mas ele pôde se dar conta dessa reflexão, como vemos na sua reflexão: *Esta visão é pós Pedro Garcez. Antes era que na minha forma de aprender eu nunca tentei ser um nativo. Eu passei por uma trajetória, tive facilidade nesta trajetória, então sempre acreditei que se o aluno seguisse uma trajetória assim, ele poderia chegar a isso. Sempre dei como exemplo isso. Então quando os alunos perguntavam: ‘quantos anos tu viveu lá?’, eu dizia: ‘não vivi nunca, “ah mas como é que tu fala assim’, ‘bom eu falo assim, por que eu estudei, por que me interessei, ouvindo músicas, aprendendo estudando, nunca deixei de estudar’. Foi sempre*

me empenhando mais que tudo, e para aprender a língua, mas nunca pensei 'ah agora quero falar como espanhol'. Mas depois do curso do Pedro Garcez eu vi que a gente não precisa ter tanta exigência com o aluno, a exigência era minha e não precisa transferir essa exigência para o meu aluno. Cada um é cada um, e eu achei que assim era bom pra mim, e hoje o que eu faço é isso, não exigir, não massacrar com a idéia de que devem chegar a ser como um falante nativo.

Cláudia, ao mostrar o índice de inteligibilidade/ comunicabilidade para descrição da falta e seu impacto sobre a comunicação (anexo 2), evidenciou num primeiro momento muita exigência para a proficiência do aluno, refletindo depois que, na verdade, a exigência era uma transferência do que ela tinha sofrido enquanto aluna: *Eu espero que um aluno chegue no 5¹¹, porque eu acho que o aluno também espera isso. Inteligível... porque o número 4¹² me dá idéia de que não é muito fácil compreender a pessoa; é claro que a expectativa não é que o aluno vire um nativo, ou um quase-nativa mas que consiga se comunicar sem tanta insegurança. O 4 me dá idéia de muita insegurança. Um aluno daqui do Avançado claro que não são todos, mas muitos, eles passam um pouco disso, desse nível. Mas 4 é aceitável, sem dúvida, é comunicável. Essas cobranças que a gente faz, tem muito a ver com as cobranças que houve com a gente também, e com as expectativas do aluno. Na verdade a angústia do aluno é de estar falandoportunhol, e que não fala bem. Não ouço muito isso, mas a gente acha que é a maioria é assim.*

¹¹ O número 5 tem as seguintes características: a fala é plenamente inteligível; estão presentes discrepâncias sonoras e prosódicas com relação à norma do FN, mas elas não distraem o ouvinte gravemente. O sotaque causa pouca interferência; a fala é plenamente funcional para a comunicação eficaz.

¹² O número 4 tem as seguintes características: a fala é na sua maior parte inteligível; embora sejam obvias as discrepâncias sonoras e prosódicas com relação à norma do FN, os ouvintes podem compreender se estiverem concentrados na mensagem. O sotaque causa interferência primordialmente via distração; a atenção do ouvinte muitas vezes se desvia do conteúdo para se concentrar na novidade do padrão da fala.

As expectativas em relação ao aluno, o nível de exigência dos professores nativos, muitas vezes, se opõem à dos professores não-nativos. Muitos colocam a justificativa no aluno: ele é o desmotivado, o que não tem interesse, o sem vontade. Nunca a justificativa está no professor. Podemos observar isso quando Mariana afirma: *Nem sempre eu saio satisfeita com o nível de proficiência do aluno., lamentavelmente nem sempre. Há aqueles que se formam com excelentes notas, e outros que também se formam mais com notas mais apertadas, né? Isso acontece em qualquer curso. Não há uma igualdade, está o bom aluno, o aluno médio, e o aluno regular que vai passando e passando e chega a se formar sem ser nunca um bom aluno e em conseqüência, nunca vai ser um bom profissional. Está o aluno que aproveita ao máximo tudo aquilo que lhe é oferecido e aquele que não aproveita. Os dois chegam a ser licenciados em Letras, mas depois o mercado de trabalho, vai se ocupar de fazer a seleção.”*

Mariana coloca como frustração a indiferença do aluno, justificando-a com fatores externos. Também volta a culpabilizar o aluno, com também Ricardo o fazia, alegando que é característica dos alunos. O outro maléfico, como diz ela, é algo quase que incurável. *O que mais me frustra é a indiferença, também tem que ver com outras coisas, os horários noturnos agora, durante o dia evidentemente que o aluno tem que trabalhar, tem outras atividades,então às vezes a gente sente que eles vêm cansados, com sono, mas isso que a gente até consegue aceitar, o problema é quando, às vezes se dá, são grupos pequenos mas são indiferentes, falta o estímulo interno, vem de dentro pra fora, e isso já é quase incurável, isso dá uma certa frustração, mas isso todo mundo tem que saber que existe, e que não dá pra se livrar desses casos, e temos que seguir adiante.*

Martín corrobora o que Mariana diz. A mesma visão do outro, o aluno é o que se cansa, o que não tem motivação, o que tem dificuldades. Por isso, o aluno abandona o estudo da língua. Apesar de Martín estar consciente a respeito de que o professor joga um papel importante nessa relação, no fim, o aluno é que tem problemas. Ele afirma: *minhas expectativas sempre são as mais altas possíveis. Tem muitos alunos que no começo entram cheios de gás, energia e querendo tudo. Aí já com o tempo vão se cansando, e tem outras prioridades. Isso pessoalmente me frustra um pouco, porque penso que se perde um pouco...Acho que para atingir o sucesso ou o fracasso da aprendizagem da língua é uma conjunção de fatores. O primeiro seria o interesse do aluno, depois seria uma identificação de carinho com a língua, de afetividade, e justamente acho que esse é o papel do professor de manter o interesse do aluno pela língua, de mediador, e claro que também a aprendizagem de uma segunda língua é algo artificial é algo que a gente impõe e o aluno tem que esforçar-se para aprender, e eu acho que todos tem capacidade de aprender, só que para alguns é mais trabalhoso, tem mais dificuldades, e talvez seja por isso que vão acabar deixando o curso.*

Para explicitar melhor esta questão, tecemos algumas noções da mesmidade imposta pela cultura, para pensar como os professores se vêem envolvidos nessa trama.

Toda cultura é por si mesma, em si mesma, originariamente colonial. E o é, em termos de uma imposição aos outros de uma espécie de lei do mesmo: a mesmidade que persegue por onde quer que seja a alteridade como se fosse sua sombra; uma sombra da própria língua, uma sombra lingüística (Skliar, 2003, p.104).

Os nativos entrevistados (longe de ser uma regra geral, pois se trata de poucos entrevistados) colocam ênfase na cultura hispânica, como algo que precisa ser ensinado. Também enfatizam uma das vantagens de ser nativo, justamente o fato de pertencer a esta cultura, a qual precisa ser passada como condição indispensável para o ensino da língua. Como afirma Natália: *No começo, me parecia que o nativo sabia mais, que eu tinha uma vantagem em relação ao não-nativo, com relação a língua e em relação à cultura. Me parece depois que em ambos casos ou em qualquer situação, ter nascido ou vivido em algum país dá uma bagagem a qualquer pessoa. Deixa eu ver...a pessoa vai formando-se com a cultura, contar anedotas de quando era criança...ou também mais assim da vivência do país. Ou também vai poder responder a mais perguntas, tipo: “e como é na Argentina? e como é em tal lugar?” E acho que nesse sentido é importante, mas claro, também quem passou cinco anos na Colômbia, ou dois anos no Uruguai, que tem alguma vivência em algum país hispânico também servem as aulas e os alunos valorizam um monte...*

Segundo Skliar (2003), “a cultura como *intimação à hospedagem* do outro faz de si mesma e de sua hospedagem lugares, espaços, essencialmente coloniais”. Ele ainda acrescenta que “sob uma aparência igualitária, universal, de pluralização do eu e/ou de albergue da diversidade acaba por impor a força e a generosidade da língua da mesmidade” (Skliar, 2003, p.104). A cultura a que me refiro é a cultura com C maiúsculo, como cita Garcez (2000), Cultura esta das artes, literatura e história, ou com diz Bourdieu, estamos falando do capital cultural de um indivíduo ou uma nação. A seguir, Martín conta como impõe em sua aula de espanhol, o fator cultural como algo altamente relevante: *Eu tento ensinar a língua, ou seja, eu tento fazer um trabalho de alfabetização em língua estrangeira, mas eu sempre enfatizo muito, porque eu gosto de trabalhar a parte cultural. Ou seja, marcar as diferenças, mas também marcar*

as muitas coisas que nos fazem iguais. Que Brasil não é tão diferente quanto pensamos, que um brasileiro não é tão diferente de um argentino, de um boliviano. Então eu sempre tento passar a língua, sim, mas através do conhecimento cultural. Porque muitas vezes já me aconteceu que não sabem quase nada, ou muito pouco, da cultura ou dessa língua, sabem muito pouco. E, às vezes, também encontro que há um pouco de preconceito quando se fala do espanhol, porque é uma língua sem a menor importância.

Martín assim segue: *Eu tento demonstrar que o espanhol, mesmo que o aluno considere-o menos importante que o inglês, eu tento mostrar que através do estudo do espanhol há um mundo um universo infinito, com culturas extremamente variadas, ricas, e isso pode enriquecer à pessoa que vai estudar, vai descobrir todo esse mundo, vai poder se comunicar, eu sempre digo vocês vão aprender uma língua que vão poder falar com quase 450 milhões de falantes nativos. Então olhem tudo o que vocês estão ganhando com isso. Muitos alunos que o que procuram é aprender a língua como uma ferramenta para transitar pelos negócios, coisas bem específicas, mas acabam entrando nessa cultura. Se deixam permear por essa coisa nova. Por exemplo ... eu gosto muito de trabalhar com literatura. Pode ser até uma revista, ou um conto, coisas curtas, mas que o introduzam no universo hispano-falante, e que vejam o rico e o variado que é. E eles encaram bem, eles gostam e com níveis mais avançados podemos chegar a ler um livro. Eu gosto também de trabalhar com cinema, que vejam que saibam. As vezes só partes de um filme. Sempre sugiro filmes pra eles irem e faço comentários. Sempre faço isso para que conheçam mais porque o universo da sala de aula é muito limitado, são poucas horas.*

A fala de Martín se opõe à de Diego, principalmente, no que se refere ao que constitui o olhar dirigido ao outro. O que para Martín é fator de grande importância, como é o caso da cultura, para Diego é justamente o contrário. A cultura para

Diego, às vezes, é fator de incômodo para o aluno, que só procura a língua por uma necessidade emergencial. Tal como podemos ver: *Eu acho que o espanhol ainda não se deu conta do que vende e do que é como produto. Porque o espanhol muitas vezes se apresenta como a língua que leva ao aluno a cultura de Espanha e América Latina, Dalí e Miro e os Reis católicos, a descoberta da América e a comida mexicana, (ironizando) e tudo isso. Na verdade o espanhol é internacional porque é um dos idiomas mais falados do mundo, 450 milhões de pessoas falam e os caras querem fazer negócio, ganha dinheiro e ponto. Este é o assunto! Não estão interessados no que se come no interior da Bolívia. O problema do espanhol é que se centra na questão cultural. Os materiais dão muito ênfase pra isso. O livro propõe por exemplo que falemos do El Salvador, e quem foi Rigoberta Menchú, e o aluno só quer saber como se diz nota fiscal ou responder um e-mail pro cara que pediu um orçamento pra ele. Mas tudo bem. O espanhol se converteu numa ferramenta de negócios e de trabalho e esse teria que ser o enfoque.*

Diego também acrescenta que essa questão da cultura é algo particular da língua espanhola, como confirma sua experiência num curso de formação de professores em Madrid, no qual a ênfase está pautada pela cultura: *Também tive a oportunidade de fazer um curso de formação de professores na Espanha, onde pelo menos esse pessoal que era da Universidade Complutense, que foram os coordenadores do curso, que o que faziam era essa a visão. O primeiro dia de aula era o cara falando dos modismos na Espanha, eu estava numa aula onde os alunos eram professores que davam aula de espanhol na Rússia, na África do sul, no Japão, outros na Bulgária e o cara explicando expressões idiomáticas de Madrid. E o cara da Rússia, o que deve saber ou entender da Espanha é mínimo, e é o que menos interessa. Esse era majoritariamente o enfoque desse curso.*

Também comenta a sua experiência de estudo da língua inglesa na Irlanda; em oposição à língua espanhola, a visão da cultura é totalmente diferente, sem tanta necessidade de impor e explicitar as variantes e diversidades da língua. *Eu tive uma experiência de ensino de inglês que é diferente do espanhol. Tive a oportunidade de estudar como aluno lá fora, fui estudar inglês na Irlanda. E tive contato com professores que eram de lá e vários professores que eram de fora, por exemplo, tive uma professora que era australiana, e ela contou lá pelas tantas, que era australiana, porque falava disso numa atividade. Mas em nenhum momento tirou a reluzir sua carteirinha de australiana para se exibir, ou de dizer na Austrália se diz assim, na Inglaterra se diz assado, e aqui se diz assim, e nos estados unidos se diz assado. E certamente, se fosse numa aula de espanhol o professor diria que “na Argentina se diz assim, no México se diz assado, no oeste da patagônia tal, e no sul Peru tal coisa”. Não sei, acho que o espanhol se detém muito com essas coisas. Não tenho muito conhecimento sobre materiais de inglês, mas poderia dizer que não tem muito esta visão. Agora no espanhol, tudo é assim: “porque no interior do Peru se comem caracóis fritos”, (ironizando) é não é tão importante, principalmente se o aluno não tá interessado.*

Gonzalo, por sua vez, concorda com Martín sobre o fato de que a cultura é parte importante do ensino da língua e, para ele, saber isso legitima o professor nativo. Ele é o que sabe essas coisas, enquanto o professor brasileiro não. Parece, como diz Derrida (2000) que os exilados carregam sua língua, sua chamada língua materna como a última morada, pátria. Novamente Gonzalo afirma que o contato com o nativo é o verdadeiro contato com a língua: *Me parece que interessante ensinar quanto mais cultura e vivência possamos levar para a aula, melhor, independentemente do nível. Vivência seria poder colocar na aula uma horinha de Madrid, uma horinha de Buenos Aires, de Punta del Este, de México. Que o aluno sinta que realmente está convivendo com gente nativa de certa forma. E daí que tome o gosto pela cultura, que tome gosto pela*

literatura, que comece a se preocupar com buscar notícias dos lugares que estivemos vendo em sala de aula. Geografia e coisas assim....procurar informações na internet. Essas coisas que acho que dependem muito do aluno, mas que ao mesmo tempo o profe. pode ir incentivando. Uma coisa que tem melhor recepção em aula é a música. Não sei se é porque eu gosto muito de passar música, mas não sei se sou eu ou se realmente é os alunos que gostam.

Longe de ser algo claro, a questão da cultura impõe de certa forma esse olhar da mesmidade, impossibilitando olhares de alteridade. Como vimos, vários professores nativos têm a crença de que a cultura é algo importante a ser ensinado junto com a língua, e é uma crença arraigada no seio do ensino da língua espanhola. Isso faz parte do imaginário do ensino desta língua, não somente de alguns professores. Creio que os professores não-nativos, por ter como experiência sua própria aprendizagem da língua, sabem que não é algo tão necessário e inerente à língua o fato de ensinar cultura ou impor a cultura da língua ao aluno.

3.4 – Concepções de língua e de ensino de língua estrangeira

Como já vimos até aqui, o mito do nativo funciona como uma construção de subjetividade que exclui o outro. A busca pelo falante ideal, na verdade, mascara a procura pela homogeneidade, apagando identidades, silenciando diferenças e aniquilando a possibilidade de uma outredade. O que isso então tem a ver com ensino de línguas? O que isso tem a ver com a discussão contemporânea do ensino de línguas? Procuo explicitar que este mito só serve para mostrar a importante resistência que existe em quem o venera. Essa resistência é relevante e nos importa na medida em que o profissional da área de ensino de línguas possa conceber outro modo de ver a sua profissão, outro modo de conceber a língua e a docência.

Nesta seção, procuro tecer alguns conceitos teóricos sobre língua e ensino de línguas, aliados às representações dos professores e as repercussões que tem essas visões nas práticas pedagógicas e na visão do objeto de ensino, a língua. Um conceito central que, atualmente, pauta toda a base do ensino de línguas é o de competência comunicativa. Esse conceito se baseia nas noções do uso social e socializado da língua. Como veremos a seguir, tal como citei no início da dissertação, muitas análises ficam por conta dos não ditos dos professores, do que pelos ditos. Em outras palavras, a ausência desse discurso também é problematizada.

3.4.1 – Competência comunicativa

Saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados” (Bachman,1991). Nos últimos anos, a competência comunicativa tornou-se um dos aspectos mais importantes na lingüística aplicada, tanto no estudo da aquisição de segundas línguas quanto num nível mais prático no ensino de línguas. É também um conceito chave para definir os conceitos de língua/ linguagem que os professores têm a respeito do que é mesmo que se ensina quando se ensina uma língua.

Para entender o conceito de competência comunicativa, devemos levar em conta as seguintes perguntas: Em que consiste adquirir um língua? Que conhecimentos, capacidades ou habilidades se precisam para falar uma língua? Qual é o objetivo do ensino de línguas? Tal conceito tem sua origem no conceito de competência, da lingüística teórica, no marco da gramática gerativa, mas também recebeu a influência de teorias da antropologia e da sociolingüística. Portanto, trata-se de um conceito que tem um caráter interdisciplinar, do mesmo modo que os da aquisição de segundas línguas ou ensino de línguas.

No começo dos anos 60, a lingüística assistiu ao que se considerou uma mudança de paradigma, como conseqüência da publicação dos trabalhos de Chomsky (1965). Estes trabalhos pautam as bases da lingüística gerativo-transformacional. A competência lingüística

está centrada principalmente no falante-ouvinte ideal numa comunidade falante completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e ao qual não lhe afetam condições irrelevantes a nível gramatical como as limitações de memória, as distrações, as mudanças de atenção e de interesse e os erros ao aplicar seu conhecimento da língua à performance real (Chomsky, 1965, apud Hymes, 1972).

Para Chomsky, o conceito de competência é o conhecimento de algo muito mais abstrato que a linguagem; é o conhecimento de um sistema de regras, de parâmetros ou princípios, configurações na mente, para as quais a linguagem serve de evidência. Possivelmente, isso só possa ser explicado pelo fato de que o ser humano possui uma dotação genética específica para a linguagem. A competência, para o autor, é o conhecimento gramatical como um arraigado estado mental subjacente ao nível da língua. O modo pelo qual estas abstrações mentais se manifestam em exemplos reais de uso lingüístico, ou a forma pela qual se relacionam com outros aspectos da linguagem, são outras questões que vão além da pesquisa chomskiana (Widdowson, 1995).

Portanto, Chomsky classifica a competência como o conhecimento que o falante-ouvinte tem da língua, e a atuação como o uso real da língua em situações concretas. Ele sempre esteve interessado em estudar a competência e não o desempenho. Seu interesse está dirigido ao desenvolvimento de uma teoria lingüística centrada principalmente nas regras gramaticais. Além de centrar-se no conhecimento e não na capacidade ou habilidade para utilizar este último na comunicação interpessoal, o conceito de competência lingüística está unido ao conhecimento da língua por parte dos falantes monolíngües nativos.

Este conceito de competência serviu bem a todos aqueles que já acreditavam na língua como soma de palavras e regras como estrutura, reduzindo assim o ensino da língua a ensino da gramática¹³. Como vemos na fala de Ricardo, o paradigma estruturalista faz muito sentido levando em conta a visão que ele tem de língua. Ele afirma que o aluno tem que elaborar nele mesmo uma gramática contrastiva do espanhol- português, e a partir disso estará resolvido seu problema com a língua. Ele considera fundamental ensinar o objeto direto e indireto como itens principais na aprendizagem de línguas.

Nas palavras de Ricardo: o estudante brasileiro teria que ter a estima intelectual que para ele o caminho mais prático da aprendizagem é elaborar ele mesmo, uma gramática contrastiva, na cabeça e acrescenta: alguém que está estudando espanhol, ele está em contato com uma estrutura que é igual na língua portuguesa, que se chama objeto direto, e outra que se chama objeto indireto, quando a pessoa chega na língua espanhola 3, eu me dedico a ensinar-lhe e explicar-lhe não a teoria do objeto direto, senão que ele entenda como é que ele tem que lidar em termos teóricos com isso, para que um dia ele tenha que vir a ensinar isso.

O conceito de falante nativo ideal, conforme Iragui (2005), é difícil de aceitar na teoria de Chomsky, pois nem todos os falantes de uma língua são competentes e podem distinguir orações gramaticais de não gramaticais. Além do mais, falantes não nativos podem distinguir determinados tipos de orações gramaticais de não

¹³ Aqui nesta pesquisa não são relevantes as nuances teóricas que fazem divergir as correntes lingüísticas como a gerativa, de Chomsky, e as estruturalistas. Importa é sua concepção de linguagem imanentista, que desconsidera a língua como discurso e produção de sentidos.

gramaticais, com mais exatidão que alguns falantes nativos (Iragui, 2005 p. 450). O entrevistado Martín, apoiado nesse conceito, afirma que a vantagem do nativo é justamente essa: ele sabe a língua, mesmo que não saiba explicá-la: *o fato de ser nativo te dá um conhecimento empírico que eu não sabia explicar determinadas coisas que me perguntavam, mas eu sabia que eram assim. Porque eu nunca parei pra pensar porque isto funciona assim na minha língua materna. Usa-a e pronto.*

Essa visão de Martín contrapõe-se ao que Diego e Cláudia entendem a respeito do tema. Ambos acreditam que o fato de não ser nativo lhes dá uma visão do processo do aluno, que eles já passaram, por isso, sabem explicar melhor para o aluno¹⁴.

Este conceito de Chomsky provocou várias reações importantes entre os pesquisadores situados fora do marco da gramática gerativa. Cabe citar que Chomsky foi um grande expoente dentro de um conjunto de visões imanentes da língua. Tal conceito foi considerado inadequado porque se limita à competência lingüística do falante-ouvinte ideal numa sociedade homogênea e não considera aspectos centrais do uso da língua. Este conceito supõe uma abstração e idealização, que não tem uma relação direta com a capacidade e habilidade para utilizar uma ou várias línguas na comunicação interpessoal. Isso ocorre tanto por parte de falantes monolíngües, quanto por parte de falantes plurilíngües em sociedades multiculturais.

¹⁴ Ver depoimentos da pagina 76.

A primeira resposta ao enfoque de Chomsky se produz com a formulação do conceito de competência comunicativa, no clássico artigo de Dell Hymes, em 1972. Este último parte da base de que existem regras de uso, sem as quais as regras da gramática são inúteis (Hymes, 1972). Ele coloca ênfase na importância de abordar os problemas práticos que se produzem numa comunidade falante heterogênea, na qual os aspectos *socioculturais* desempenham um papel fundamental. O trabalho do lingüista, segundo esta proposta, não pode ignorar os problemas relacionados com o uso e com os usuários da língua.

Para Hymes, a competência é a habilidade para fazer algo, no caso, usar a língua. O conhecimento gramatical é um recurso, não uma configuração cognitiva abstrata existente por próprio direito como estrutura mental. O modo como esse conhecimento se converte em uso é a questão central, e é necessariamente um componente da competência comunicativa. Conforme o próprio autor:

Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Do mesmo modo que as regras sintáticas podem controlar aspectos da fonologia, e as regras semânticas talvez controlar aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala atuam como fatores que controlam a forma lingüística em sua totalidade (Hymes, 1972, p. 278).

A competência comunicativa de Hymes está relacionada às capacidades de uma pessoa, as quais dependem do conhecimento tácito e das habilidades para seu uso. Essas habilidades dizem respeito a quatro aspectos das formas de

comunicação que, resumidamente, referem-se: ao possível, ao factível, à aceitabilidade e à realização real¹⁵.

Diego argumenta com clareza sobre a competência comunicativa principalmente no que se refere a atuação com a língua em situações reais de comunicação: *Eu acho que eu domino o idioma, em qualquer situação na maioria das situações, entendo perfeitamente e posso expressar o que quero dizer ou o que sinto com facilidade, me parece que domino bem o idioma, ...sou competente tenho competência comunicativa para me expressar e entendo o que as pessoas querem dizer.*

Savignon (1983, p.8) define competência comunicativa como a habilidade de atuar em um ambiente verdadeiramente comunicativo, numa troca dinâmica, na qual a competência comunicativa precisa adaptar-se à entrada de todas as informações, sejam elas lingüísticas ou paralingüísticas, de um ou mais interlocutores. Entre as características da competência comunicativa, a autora salienta cinco aspectos: a) é dinâmica – depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que compartilham algum conhecimento sobre a língua; b) diz respeito à língua escrita e à língua falada; c) é condicionada pelo contexto – o falante comunicativamente competente saberá fazer as escolhas apropriadas quanto ao registro e estilo, de acordo com a situação comunicativa; d) pode ser desenvolvida, mantida e avaliada através do desempenho; e) é relativa e depende da cooperação de todos os envolvidos.

¹⁵ Esses quatro aspectos são detalhadamente explorados por Hymes no artigo *On communicative Competence*, Filadelfia. University of Pensilvânia Press, 1971; publicados em Pride & Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, 1971.

Os autores Canale & Swain, em 1980, resolvem ir além da competência gramatical como objetivo de ensino, desenvolvendo um modelo que inclua componentes da competência comunicativa. Para eles, a competência comunicativa inclui num primeiro estudo as sub-competências gramatical, sociolingüística e estratégica:

a) competência gramatical ou lingüística: esta competência inclui o conhecimento dos elementos léxicos e as regras de morfologia sintaxe, semântica a nível de gramática da oração e fonologia, em outras palavras, é o grau de capacidade que um aluno de um curso possui para interpretar e formular frases corretas num sentido habitual e conveniente. Trata-se do domínio do código lingüístico, incluindo vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras e estrutura frasal.

b) competência sociolingüística: permite usar a língua segundo as normas de uso e as normas de discurso, que servem para interpretar os enunciados em seu significado social. Ou seja, refere-se à relação entre os signos lingüísticos e seus significados em cada situação de comunicação. O usuário saberá escolher entre os vários meios, formas e registros de comunicação (descrever, narrar, persuadir, agradecer, convidar, dentre outros), de forma que saiba adequar-se a cada situação concreta.

c) competência estratégica: “este componente está formado por estratégias de comunicação verbais e não verbais, cuja ação se requer para

compensar as dificuldades na comunicação devido a variáveis na atuação” (Canale e Swain, 1980, p.3). Portanto, é a capacidade de aplicar estratégias apropriadas para compensar, numa situação de comunicação oral ou escrita, deficiências no domínio do código lingüístico ou outras lacunas de comunicação.

Todas estas sub-competências seriam necessárias, para tentar dar conta do objetivo do ensino da língua, bem como dos processos de aquisição de segundas línguas e línguas estrangeiras.

Este modelo, elaborado por Canale e Swain (1980), foi revisado por Canale (1983) três anos mais tarde, no qual ele elaborou o conceito de sociolingüística e o diferenciou de competência discursiva. Para ele o conceito de **competência discursiva** é a capacidade de combinar idéias para atingir coesão na forma e coerência no significado. Um falante proficiente deverá saber usar itens coesivos (pronomes, conjunções, dentre outros).

Gonzalo, apesar de não ter uma formação específica na área de Letras, e seu conhecimento parte de uma base intuitiva, consegue visualizar em certos momentos o processo do aluno em relação ao aprendizado da língua, argumentando a importância de levar em conta esses processos: *Depende do nível que tenham os alunos, e depende aonde estamos ensinando. Não sei se um aluno que está no básico ou no intermediário é interessante que conheça algumas estruturas com profundidade. Agora algum aluno que esteja querendo realizar alguma proficiência numa língua ou fazer algum exame, me parece interessante e de alguma maneira consigam identificar a estrutura do texto. Gramaticalmente e sintaticamente falando. Acho que pode*

ajudar a algum avançado, porque se ele está num nível avançado ele gosta do idioma, e vai utilizá-lo com sutileza. Até pra entender algumas piadas.

Tudo isto tem relevância para a concepção de língua que se quer ensinar e como isso se projeta no ensino atual. Para exemplificar melhor, no chamado “ensino tradicional” o foco da aprendizagem está sobre aspectos isolados da língua propriamente e não no seu uso ou na construção de sentido. O objetivo do professor, nessa perspectiva, consiste em fazer o aluno aprender o vocabulário e as regras gramaticais da língua-alvo. Neste caso, o objetivo dos aprendizes é passar numa prova estrutural e não usar a língua para se comunicar. A tradição estrutural de ensino deixou reflexos em muitos aspectos do campo educacional, entre eles a avaliação. A idéia de que o conhecimento era segmentado em partes levava à crença de que estas partes poderiam ser testadas isoladamente, e que esse tipo de testagem dava conta das diversas possibilidades de se integrar essas partes do conhecimento (Schlatter, 1998). A visão de proficiência subjacente a esta tradição é que o aluno reconheça esta ou aquela estrutura gramatical adequadamente ou que consiga fazer julgamentos parecidos ou iguais aos falantes nativos (Schlatter, 2007).

As narrativas de alguns professores entrevistados e suas práticas evidenciaram que há uma concepção convencional de língua cuja aprendizagem se dá em função da memorização e utilização mecanicista de regras gramaticais. Portanto, o produto final é avaliado tendo como premissa o foco na forma. Ou seja, mesmo que o discurso de alguns entrevistados fale da competência comunicativa, ele sempre está centrado na língua como um fim em si mesmo, em outras palavras, na forma e não na língua como ferramenta de uso. Portanto, sua avaliação sempre é

para a forma do aluno, e não para o que ele produz com a língua no seu uso social e socializado. Duas professoras universitárias, deixam isso bem claro.

A fala da Marta é confusa, pois o discurso comunicativo está presente, embora depois argumente a ênfase gramatical em suas aulas: *Então, nós criamos todos os materiais, com contexto, aí partimos para estudar gramática, os aspectos gramaticais. Isso é o que levamos em conta todos os professores, partindo sempre do texto, “a ver se a gramática diz isto como é que eu explico?”*, procurando em internet, comparando, sempre tentando pensar como é que é no português. *”Ah! e isso? como seria em português?” Qual seria a dificuldade se tu tivesses que fazer uma tradução?”* *Trabalhamos com alunos em aula de tanto de língua com tradutores e professores. Então “se tivesses que dar uma aula como farias, ou como seria, ou como resolverias isto. E se tivesses que fazer uma tradução? Então tentamos ver a realidade do aluno. Minha visão de língua é muito mais comunicativa, em interação social, e acho que os alunos saem muitíssimo melhor preparados que quando eu me formei.* Apesar de Marta dizer que usa o texto como contexto de língua, e que sua “visão de língua é muito mais comunicativa”, sua prática demonstra que existe um olhar à gramática, como um fim em si mesmo, e como objetivo principal da aula de língua.

A professora Mariana, quando entrevistada, mostrou ter a mesma postura de Marta. Como formadora de professores, seu discurso se contradiz no que se refere à sua visão geral de língua. Amparada num discurso comunicativo, ao desenvolver seu argumento, ela aponta a gramática como objetivo central da língua: *A visão de língua modificou-se um pouco, para melhor, e a visão atual que eu tenho e que mais ou menos vou usando é o ensino da língua com uma concepção digamos assim generalista e*

absolutamente interdisciplinar. Isso quer dizer que não venhamos ensinar para o aluno pedacinhos de língua. Essa lingüística que era antigamente a sintaxe, os elementos gramaticais, e separados. Primeiro, então, a partir de textos, uma gramática funcional. O mesmo que trabalha a Maria Helena Moura na parte do português, ela trabalha muito com a gramática funcional. Então essa concepção mais de texto e gramática, num ensino da língua não tão global mas generalista, quer dizer que mais abrangente, que tenha mais alcance e que exista uma real interdisciplinaridade, que não se dê a gramática ou língua independente do que se dá em outra disciplina, que pode ser sociologia, história, etc, etc. E manter mais ou menos manter redes, redes para vincular as diferentes disciplinas, e não ficar isoladas.

Para Ricardo, está claro que seu foco está na forma e, para ele, é somente isso que interessa: *Praticamente desde os primeiros níveis, ou seja, desde o primeiro ano de alguém que está estudando espanhol, ele está em contato com uma estrutura que é igual na língua portuguesa, que se chama objeto direto, e outra que se chama objeto indireto, quando a pessoa chega na língua espanhola 3, eu me dedico a ensinar-lhe e explicar-lhe não a teoria do objeto direto, senão que ele entenda como é que ele tem que lidar em termos teóricos com isso, para que um dia ele tenha que vir a ensinar isso.*

Com relação ao caráter abstrato da língua, para esclarecer melhor esta discussão, este se dá em função do ensino de regras gramaticais anteriormente ao uso da linguagem como prática social, contrariando a ordem 'natural' do sistema, o qual deveria ser ensinado posteriormente ao uso da linguagem. Essa inversão, referida como a 'falácia da regra' por Bourdieu (1977 *apud* OCEMs, 2006¹⁶), em que a gramática precede a prática, dificulta o aprendizado significativo da língua,

¹⁶ Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEMs 2006) em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

corroborando um ensino fragmentado e descontextualizado. Ricardo justifica esta sua ação e se queixa da recepção dos alunos a sua forma tradicional de ser: *Esse pequeno fato para o estudante é extremadamente complicado. Eu sou inclusive acusado de ensinar teoria, eu não ensino teoria por que isso sim é extremadamente complicado, eu ensino o que é objeto direto, se chama objeto direto, por esta, esta e esta questão. Na sua língua materna funciona do mesmo jeito e eu digo pra eles, vocês que vão ser professores vocês tem que saber como isto funciona. Não é de se estagnar que ele ache a competência comunicativa dos seus alunos deixe a desejar: Como eu vejo a competência oral dos alunos? Eu a vejo como extremadamente deficitária. E deficitária por um medo a falar, e um medo a ...eu vejo que os estudantes não tem nenhuma vontade...".* Assim, a responsabilidade por esta falha, do ponto de vista de Ricardo é, sempre do aluno.

Martín, professor de um curso livre, diz que opta por uma aula comunicativa: *Num nível inicial eu sempre tento trabalhar de forma comunicativa, e não essa coisa gramatical, acho que é importante, mas não é mais importante. Mas o foco na forma não deixa de entusiasamá-lo: o que mais me realiza é quando eles aprendem a conjugar certo os verbos, ou quando saem falando os pronomes, ou quando no pretérito deixam de se confundir a terceira com a primeira pessoa, isso me encanta!!!* O fator afetivo também o deixa feliz, mas o que quero apontar aqui é principalmente o que está velado até mesmo para ele: *Ou também quando leram algo que não fui eu quem mandou ler. Isso eu adoro, fico muito orgulhoso, porque aí eu acho que coloquei algo que o levou a querer mais coisas. O fato de trabalhar com alunos durante muito tempo, os alunos são muito gratos, e são muito carinhosos, e isso eu gosto também.*

No entanto, outros professores evidenciaram uma certa coerência com o conceito de competência comunicativa, embora surjam algumas indefinições, ou até mesmo contradições. Como é o caso de Natália, vacila um pouco na hora de definir qual é a sua visão de língua: *Eu acho que buscamos que tenham um meio para poder comunicar-se com pessoas de outras culturas e a língua em si, estruturas determinadas da língua que tem que usar para comunicar determinadas coisas em determinados lugares e a cultura em si. Não somente a língua, mas também a cultura: como se dizem determinadas coisas, em que situações podem ser ditas, fazemos essa comparação todo o tempo com sua língua nativa, fazendo esse contraste com sua realidade próxima. Ou seja, lhe damos as ferramentas para que se possam desenvolver num país hispânico.* Sem dúvida, há uma visão comunicativa da língua, mas misturada e atrelada à questão cultural, que não se dissocia nesse depoimento. A questão da língua em si deixa dúvidas no que se refere ao uso social da mesma. Mas, no fim, a própria Natália se dá conta que é impossível controlar o processo de apropriação da língua: *Na verdade não sei até que ponto ensinamos, acho que na verdade estamos partilhando conhecimentos.* Novamente, ela mostra uma certa clareza em relação aos processos de aquisição de uma língua.

Conforme Lightbown & Spada (1990 *apud* Schlatter, 1998, p. 6), no “ensino comunicativo”, a ênfase está na interação e no uso da língua e não na aprendizagem sobre a língua. Ocasionalmente, o foco pode estar na língua propriamente dita, mas de maneira contextualizada, de modo que o sujeito revele o uso da estrutura em uma situação real de comunicação. O sucesso dos alunos é medido em termos da habilidade de *fazer alguma coisa* através da língua e não na precisão de itens gramaticais (Schlatter, 1998).

Entende-se aqui por ensino comunicativo uma situação de ensino na qual não há explicações ou prática formal de regras gramaticais, mas somente exposição à língua estrangeira e prática de uso da língua em situações de comunicação. Conforme Brown (1994 *apud* Schlatter, 1998, p. 7), a visão central do ensino comunicativo é que a prática pedagógica deve proporcionar ao aprendiz oportunidades para que ele possa comunicar idéias, expressar uma série de funções lingüísticas e intenções, além de interagir em situações espontâneas de uso da linguagem. De acordo com Spada & Frölich (1995 *apud* Schlatter, 1998, p. 7), opera-se com base na premissa de que somente o ensino de base comunicativa conduz ao sucesso na aprendizagem .

Emília foi a única professora que expressou sua visão de língua a partir do discurso acadêmico, tentando juntar teoria com prática: *A primeira coisa que eu penso que a língua é usada numa comunidade de fala numa comunidade lingüística, seja ela a própria escola, tipo nós somos uma comunidade lingüística que fala espanhol, aqui em porto alegre, ou seja ela associada com o país o com a cultura daquele lugar. Eu acho que é sempre poder estar aberta a relação dessa língua com as pessoas que falam essa língua. Fazer com que o aluno fale dele também ajuda, nessa língua que é pra poder depois dar um passo maior para que fale dos outros. A respeito da aquisição, então se daria também nessa compreensão de si mesmo, para depois numa etapa posterior que é a de ver o outro, ou seja uma questão identitária mesmo. E tem toda a questão social também no qual ele está inserido, ou seja o uso social que o aluno fará da língua que ele está aprendendo.* Emília tem total clareza do seu papel como professora, do que é a sua visão de língua e quem são os participantes no processo de aquisição de línguas.

O conceito de linguagem utilizado nesta abordagem é um conceito de uso. Isto quer dizer: é a ação conjunta de participantes com um propósito social. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvidos na interação com o texto. A visão de proficiência que está subjacente a esta abordagem é a participação cada vez maior e mais ampla em uma comunidade, através do uso da língua em diferentes situações comunicativas (Schlatter, 2007). Diego claramente define a sua visão de língua desta forma: *Considero a língua como algo vivo, em desenvolvimento constante, e a gente se quer ser um bom usuário do idioma, ou se quer transmiti-lo aos alunos, tem que estar em contato diário com ele.* Ele também tem clareza do processo de aprendizagem: *Acho importante saber os mecanismos de aprendizagem, para poder ver como o aluno se apropria da língua. E então eu acho que a gente tem que estar aberto a todo tipo de estratégias que possamos usar na aula. Por isso acho que em primeiro lugar é conhecer o aluno e sabê-lo.*

A professora Cláudia, quando entrevistada, afirma que ensinar uma língua é: *... ensinar uma pessoa a se comunicar de uma maneira diferente. A princípio não muito natural, mas porque ela não domina essa língua, é complicado dizer exatamente o que a gente faz,...* Essa incerteza de Cláudia mostra como realmente é complexo lidar com o ensino de línguas. Ficou claro, ao longo de sua entrevista, que ela sabe a multiplicidade de fatores que são necessários de se levar em conta numa simples aula de língua estrangeira. A humildade dela, frente ao grande desafio do ensino, é prova de seu grau de competência profissional.

O que vemos na fala de Diego, que não tem formação na área de Letras, mas tem formação recebida pelo curso onde ele trabalha (além de ter mais de dez anos de prática em sala de aula de ensino de espanhol), é a notória sensibilidade em relação ao aluno. Ele pauta toda a sua aula em função das necessidades do outro, esse olhar ao outro que simplesmente emociona. O objetivo de Diego é que o aluno esteja confortável nesta situação de aprendizagem, fazendo com que a tensão deixe de ser um fator de conflito, pois não há uma disputa de saberes, há o entendimento por parte do profissional, que sabe como se posicionar numa sala de aula: *Acho que o objetivo principal é pautado pelo aluno e aonde ele quer chegar com a língua, e o meu, é que ele se realize, ou seja que o cara goste das aulas, e que acha que vale a pena estudar. Eu espero que o aluno esteja satisfeito com a sua evolução na aprendizagem da língua, por exemplo se ele vê que ele está aprendendo em contato real com a língua, ou seja se vai melhorando. E é muito particular, porque tem pessoas que tem mais dificuldades que outras para aprender, como em qualquer área do conhecimento, e aí tu não vais avaliá-los da mesma forma. E é importante conhecer e estar sensível ao aluno.*

3.4.2 – Abordagem comunicativa no ensino de línguas

O principal objetivo da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras é que o aluno adquira a capacidade de usar a língua para comunicar-se de forma efetiva. Existem diferentes versões e interpretações, assim como diferentes formas de trabalhar na sala de aula, mas todas as formas possuem em comum o mesmo enfoque, a mesma base teórica: a comunicação.

O enfoque comunicativo está baseado no conceito de língua subjacente ao conceito de competência comunicativa, complementado pela teoria das funções de Halliday (1973 *apud* Abadia, 2005, p. 689), pelas contribuições da filosofia da linguagem sobre os atos de fala (Austin e Searle *apud* Abadia, 2005, p. 689) e pela análise do discurso. Em relação às teorias da aprendizagem não podemos falar de uma teoria concreta em si, mas podemos citar três princípios básicos, como cita Abadia: “aprendemos se as atividades implicam comunicação real, se usamos a língua para realizar tarefas significativas, e se a língua é significativa.” (p. 690). Essa abordagem não determina o desenho dos objetivos gerais e específicos, modelos de programas, tipo de atividades, nem o procedimento das práticas de sala de aula, recursos, modelos de interação, etc, mas são princípios norteadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (Abadia, 2005, p. 690)

Canale sustenta que “um enfoque comunicativo é um enfoque integrador cujo objetivo principal é preparar e animar os aprendizes a explorar de uma forma ótima sua limitada competência comunicativa da segunda língua com o fim de

participar em situações reais de comunicação”. (Canale, 1995 p. 65). Nada mais simples do que isso. Porém, no ensino das línguas estrangeiras, parece que esta questão está muito distante ainda das salas de aula. Isso é possível verificar nas falas dos entrevistados.

Natália conta como era sua expectativa em relação ao aluno, e a dificuldade que ela tinha em aceitar as limitações dos alunos: *Em relação à exigência, te conto que antes era muito mais exigente que agora. Agora descobri que o aluno nunca vai virar um nativo, não posso exigir que o cara não tenha sotaque, não tenho essa pretensão. O que acontece é que a gente chega com essa expectativa, espera que o aluno fale como um nativo, e dificilmente ele vai conseguir, porque além disso está fora das suas expectativas, não é isso o que ele quer, ele só quer comunicar-se bem, não quer chegar a ser um nativo. Ele não quer falar como um hispano-falante, ele quer falar e ser entendido no que está querendo comunicar.*

Já para Pedro embora o objetivo pareça estar mais claro, ele tem limitações em aceitar o que de fato o aluno consegue produzir com a língua: *Eu acho que o aluno deve poder se comunicar... que consiga se comunicar com as pessoas fora, no mundo. Não precisa que ele seja igualzinho ao argentino, ou igualzinho ao cara que nasceu na Espanha, apesar de meus alunos querem isso. São poucos na verdade, eles querem saber como é o sotaque, querem falar igual aos argentinos, querem falar igual aos espanhóis, e vão morar no Chile e querem saber tudo do Chile, e aí a gente tem que começar a quebrar toda essa história, então eu acho que ele tem que sair falando espanhol. Se comunicando em espanhol. Então Pedro acrescenta : “Não quero que o aluno seja um nativo, mas também não quero que ele seja um índio falando espanhol.”* Contradições como as de Pedro e Natália são muito comuns para quem está em sala de aula

permanentemente, por isso, a seguir esclareço um pouco o conceito de comunicação.

É importante salientar o que pensamos quando falamos em comunicação. Hoje em dia, no ensino de línguas, os parâmetros que a natureza da comunicação envolve poderiam ser vistos de algumas formas específicas. Conforme Canale e vários autores como Breen e Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), qualquer ato comunicativo envolveria sempre os seguintes elementos:

a) Intencionalidade de ordem extralingüístico: trata-se de uma interação social significativa com objetivos extralingüísticos; isto quer dizer que os falantes sempre estão preocupados com que vão dizer e não unicamente em como vão dizê-lo. Ou seja, pensamos na idéia do que vamos dizer e não na forma do que estamos dizendo.

b) Contexto: Cada ato comunicativo é contextualizado e os participantes possuem sempre uma multiplicidade de dados sobre esse contexto. Canale (1995) afirma que tem lugar em contextos discursivos e socioculturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para a correta interpretação das expressões;

c) Imprevisibilidade: Os falantes não sabem o que vai dizer seu interlocutor, por isso querem comunicar-se. Também chamamos isso de vazío de informação, o que implica, além da imprevisibilidade, um alto grau de criatividade em forma e conteúdos;

d) **Significatividade:** Tudo o que dizemos, ouvimos, lemos e escrevemos tem um significado que nos leva a atuar, agir. Em toda comunicação existe um intercâmbio de significados. Assim, sempre há um propósito como, por exemplo, estabelecer relações sociais, persuadir ou prometer algo.

e) **Autenticidade:** implica uma linguagem autêntica, real em oposição à linguagem inventada nos livros de texto; e se julga que se realiza com êxito ou não, sobre a base de resultados concretos.

Nos últimos anos, na área do ensino de línguas, desenvolveram-se propostas pedagógicas que fossem coerentes com estes critérios, para que a língua pudesse ser vista como algo móvel, vivo, que está em constante movimento, e para que os alunos estivessem expostos a situações reais de comunicação.

A mais recente proposta pedagógica que se tem utilizado no ensino de línguas estrangeiras, e que, de certo modo, procura estar em sintonia com as abordagens teóricas em questão é denominada “enfoque por tarefas”. O ensino mediante tarefas é uma recente proposta da didática de línguas estrangeiras, que se centra na forma de organizar, seqüenciar e realizar as atividades de aula. Esta abordagem surge nos últimos anos como evolução e consolidação dos enfoques comunicativos, baseado numa proposta interacionista de ensino-aprendizagem.

Uma tarefa comunicativa é um fragmento da atividade da aula que envolve os alunos na compreensão, na manipulação, na produção ou a interação na língua meta, enquanto sua atenção se concentra fundamentalmente no sentido mais que na forma. (Nunan 1989)

O enfoque por tarefas nasce de um questionamento em relação a estes quatro âmbitos do ensino: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, além de propor a integração dos mesmos numa nova aproximação didática. Esta proposta se desenvolve como um aprofundamento e consolidação da orientação comunicativa no ensino de idiomas e está em estreita relação de dependência com uma determinada concepção do que é falar uma língua, assim como considera os processos de aprendizagem implicados no desenvolvimento da capacidade de usar uma língua, diferente da que se adquiriu na infância.

Peris (1996), em relação ao enfoque por tarefas, afirma que tanto seus conteúdos como seus resultados são abertos. No entanto, podem estar perfilados numa previsão aproximada, mas a forma final que adotem dependerá dos processos que cada aluno aplique. Também procura incorporar na tomada de decisões o aporte dos protagonistas da aprendizagem: professores e alunos. Pedro trabalha com esta abordagem em sala de aula e salienta que: *o primeiro é fazer com que os alunos se sintam bem no espaço onde estão. Às vezes professor e aluno, se nota a diferença pela hierarquia que existe, mas não se nota pelas pessoas que estão aí. Depois deixar tranqüilo o aluno, por que por exemplo: "ah! Não posso falar porque o professor me corrige" o aluno tem que ficar tranqüilo para que possa produzir alguma coisa. E a partir daí trabalhar encima, ver o que ele sabe, o que ele não sabe, qual é a experiência que ele tem com o idioma ou não. E então proporcionar momentos na sala de aula onde ele possa*

acrescentar cada vez mais e se apropriar dos conhecimentos.” Junto com estas práticas define sua visão de língua e de ensino de língua, e qual o papel que ele exerce nesse processo: “eu acho que ensinar é..., eu gosto da idéia de ser um facilitador, no sentido de proporcionar aos alunos um ambiente onde eles possam se apropriar da língua. Eles vem buscar isso, eles vem buscar aprender a falar, aprender a escrever, então de facilitar essa parte, colaborar com eles com isso, então de conduzi-los, de tentar conduzi-los a esse tipo de interesse. Uma prática mais comunicativa, tentando sempre conversar então sem essa exaustão gramatical.

O enfoque por tarefas e outras propostas interacionistas surgem em contraposição às metodologias tradicionais de língua e argumentam a favor da comunicação, contra a concepção convencional de língua vista como um código lingüístico fixo, estável e abstrato, cuja aprendizagem se dá em função da memorização e utilização mecanicista de regras gramaticais (Duboc, 2007, p. 7).

Na perspectiva tradicional, como se sabe, o foco está na forma. Geralmente se prescinde do sentido, se concentra a atenção exclusivamente na forma, cujo significado está na gramática. Prescinde-se do uso efetivo da língua. A descontextualização, nessa prática, impede uma boa explicação das condições de uso de um fenômeno (registro, intenção, papel no discurso de um recurso sintático, etc) e se menosprezam os aspectos discursivos. Ao mesmo tempo, a aprendizagem é “resolvida” a partir de atividades, exercícios que se fazem de modo mecânico e que exigem habilidades completamente distantes de um contexto de comunicação. Também se supervaloriza um problema formal e se potencializa a hipercorreção e o medo ao erro. Outra característica deste modelo é que se pede para o aluno que

desenvolva habilidades de que ele não necessita como falante, o que torna inútil esse aprendizado para o uso da língua.

Em recente artigo publicado por Duboc (2007), a autora contrapõe o ensino de conteúdos fixos, estáveis e abstratos, priorizado pelo modelo convencional de ensino de línguas, a uma outra proposta, de base epistemológica emergente neste novo século, que abarca novas questões epistemológicas, trazendo para o debate os saberes da pedagogia¹⁷.

Ela acrescenta que esta nova epistemologia seja condizente com preceitos do pensamento pós-moderno, como a queda das grandes narrativas modernas, mas vistas em relação a problemas de contradições e discontinuidades, inerentes às práticas sociais (Lyotard *apud* Tripp, 1992). Nesse sentido, propõe-se a quebra de primazia do conhecimento propositivo tradicionalmente posto pelo ensino de línguas tradicional e a ênfase ao caráter dinâmico, animado e instável dos momentos de construção do conhecimento, estes possibilitados cada vez mais pelas novas tecnologias da informação.

Dessa forma, em lugar da ênfase ao conteúdo concentrado e individualista da epistemologia convencional, passa-se a priorizar o conhecimento colaborativo e distribuído, bem como o desempenho dos sujeitos na aquisição e utilização de novas estratégias e habilidades, tendo como pressuposto conceitual a língua como um meio e não mais como um fim em si mesma. Assim, nesse paradigma, a concepção de conhecimento compreende a construção social em que a

¹⁷ Vários estudos também na área da educação tem questionado essa “pedagogia tradicional” como os de Silva, 2001 e Gadotti, 1987.

heterogeneidade de saberes, práticas e experiências passa a ser considerada restauradora de identidades. Diego demonstra como o olhar ao aluno se reflete na escolha da proposta pedagógica: *há grupos e alunos que são muito diferentes. Então no que se refere à preparação das aulas, não sei, acho que, às vezes, tu leu e preparou a música de não sei quem, porque tu acha que é bom, aí tu chega lá e os caras gostam de informática, então tu tem que ir por outro lado. Eu acho que é mais uma construção de ir conhecendo o aluno e o grupo. Tem a ver com um olhar ao outro, colocar-se os sapatos do outro. Principalmente na minha prática, porque uma coisa é ter grupos na faculdade que tu tens 40 a 45 caras, que nem dá pra saber o nome, e aí tu tens que cumprir o currículo, mas outra coisa são as nossas aulas, que são pra grupos pequenos, atualmente 4 ou 5 pessoas.*

Nesse sentido, ao assumir uma concepção heterogênea de linguagem condizente com a teoria pós-estruturalista, as teorias sobre os diversos letramentos implicam, dentre outras questões, a quebra da primazia do ensino fragmentado nas quatro habilidades, como a leitura, a escrita, a compreensão auditiva e a produção oral. Uma outra implicação refere-se ao tratamento da gramática, a qual passa a ser ensinada em seu contexto de uso, evitando-se, com isso, as abstrações no ensino da língua e a falácia da regra de que já tratamos.

E a autora ainda conclui que as reconceituações de conhecimento, de linguagem e de educação que as teorias de letramentos vêm assinalando nas últimas décadas necessitam ser pensadas com maior tenacidade no centro da discussão sobre ensino e aprendizagem de línguas, requerendo maior expansão de conhecimento em pesquisas acadêmicas e nos cursos de formação de professores (Duboc, 2007 p. 12).

Para concluir esta análise gostaria de deixar as palavras finais com Cláudia, uma das entrevistadas, onde define claramente o quanto ainda estamos longe de fazer uma prática pedagógica à luz de tendências contemporâneas que dêem conta da riqueza e da multiplicidades dos sujeitos. Estamos ainda engatinhando no que diz respeito à escola e novos saberes sobre ensino, tanto de língua como de qualquer outra coisa que pretendamos ensinar. Como diz Rancière:

“...Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (Rancière, 2002, p. 30)

Nas palavras de Cláudia, o que mais me frustra, na verdade é ver que a escola muda tão devagar. Eu acho que a sociedade muda muito mais rápido que a escola. A escola fica pra trás. Os espaços tudo, enfim. Eu sei, eu entendo que é complicado, a gente tá muito sentado ainda na cadeira, o livrinho encima da mesa, a gente ainda tá pobre. Porque que é esse modelo, a gente sentado nessas cadeiras, o professor no quadro... A vida não é assim, a vida não ensina a gente assim, dessa forma. Então eu acho que é complicado, não vejo e não sei de uma escola que tenha uma proposta diferente, isso no mundo inteiro, então é muito complicado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de finalização, gostaria de fazer algumas considerações sobre a trajetória desta pesquisa. Desde o início do trabalho, minhas hipóteses giravam em torno do “mito do nativo”, por ser falante nativa de espanhol e por ter me direcionado ao ensino de línguas estrangeiras, sem ter a formação específica para tal. Ao mesmo tempo em que as portas se abriram para minha docência, sem nenhum questionamento por parte de quem me contratava, senti muitas dificuldades para começar a dar aula de espanhol. Isso porque a minha origem funcionava como um passaporte diplomático para esta habilitação.

As dificuldades que senti vieram no campo pedagógico pois, como qualquer pessoa que não possui formação para o que está fazendo, eu não tinha a menor idéia de como começar. Minha visão de educadora me fez questionar: como era possível eu ocupar um cargo para o qual eu não estava habilitada pela formação e sim pela natividade? Como era de se esperar ao longo dos anos, fui adquirindo a formação necessária que me capacitaria para poder lecionar língua estrangeira e, posteriormente, chegar a formar professores nessa área.

Nos anos seguintes, como formadora de professores, vi que no ensino de espanhol, assim como eu, muitos professores são nativos e, simplesmente, por esse fato de origem, estão aparentemente capacitados para ensinar a língua. Por

isso, julguei importante questionar como é possível sustentar esse “mito do nativo”, tendo o aval não somente do público interessado em aprender uma língua, como também das instituições especializadas em formação de professores. Portanto, minhas perguntas foram: quais são as representações dos professores de ensino de língua estrangeira em relação ao “mito do nativo”? Como essas representações repercutem, em sala de aula de língua estrangeira, produzindo um lugar de alteridade?

Ainda são poucos os trabalhos que existem na área de espanhol língua estrangeira. Isso é surpreendente pela vasta oferta de nativos que, neste país, lecionam espanhol, principalmente nas universidades, como formadores de professores. Também é pouco explorada a aproximação do campo da Educação ao da Letras, que explore uma dimensão ético-política no que se refere às questões de alteridade e de binômios opostos, como o de nativo/não-nativo.

Procurei usar um enfoque multirreferencial para fundamentar a argumentação desta pesquisa. Neste enfoque, se misturam as dimensões da alteridade na filosofia da diferença, do comprometimento ético-político, assim como, os aportes da pesquisa narrativa e do campo da Educação e da lingüística. Estes referenciais são utilizados para poder dar conta da riqueza das entrevistas dadas pelos professores. Acredito que, neste trabalho, mantive a busca por descobertas ao invés de confirmações a respeito do tema.

Considerando as entrevistas realizadas, a fala inicial da maioria dos professores aparenta que o “mito do nativo” não existe como ideal a ser alcançado.

No entanto, a marca da natividade mostra-se presente ao longo dos depoimentos. Esta marca aparece por dois aspectos: pela nacionalidade e/ou pela proficiência. Quando o professor não é nativo, isso ocorre por uma exigência (interna ou externa) em relação a si mesmo. Quando o professor é nativo, observa-se que ele mantém como modelo ideal de falante “o próprio nativo”. Assim, tanto num caso como no outro, o ideal de falante de língua estrangeira a ser alcançado é o modelo do nativo.

Os professores não-nativos, embora já tenham percorrido outro caminho em relação ao modelo de falante ideal, tornam evidente que o fantasma do nativo está presente. Pelo que pude inferir das minhas análises, esse fantasma aparece em função destes dois fatores:

a) a discriminação sofrida neste meio, tanto por parte das instituições que contratam professores, quanto pelos colegas nativos e, muitas vezes, pelos próprios formadores de professores;

b) o nível de exigência que o professor tem com o aluno mantém-se, mesmo havendo exceções, num nível de proficiência que toma o nativo como modelo ideal.

A maioria dos professores nativos entrevistados demonstra, um certo conforto do seu lugar de nativo, sugerindo, em vários momentos, que existem, de fato, vantagens por ser nativo para o ensino de línguas. Isso fica evidenciado nos seguintes aspectos:

a) o nativo sabe a língua, conhece o vocabulário e as regras gramaticais intrínsecas, para eles, condição indispensável para o ensino da língua; o nativo não se engana porque fala de dentro;

b) também não dá ênfase a um trabalho com a competência comunicativa do aluno, centrando-se na estrutura da língua, na dissecação da língua como um fim em si mesma;

c) o nativo domina a sua cultura como ninguém e, por isso, estaria autorizado a transmiti-la. A Cultura é considerada parte importante no ensino da língua;

d) os não-nativos são considerados pessoas que nunca estão num nível de igualdade com o nativo: eles não dominam a língua tão perfeitamente como deveriam, ou não têm a cultura necessária para poder ensinar línguas.

O discurso dos professores me permitiu analisar que as identificações no plano *sociocultural* são distintas entre os professores nativos e não-nativos. Os professores brasileiros colocam ênfase na interação, em olhar o aluno, em ter a preocupação com o outro. Não colocam a questão da Cultura como algo tão importante de ser ensinado, somente na medida em que o aluno solicita. Querem que o ensino da língua estrangeira seja algo que corresponda às expectativas dos alunos. Sua visão de língua é um meio para chegar a algo e não um fim em si mesmo.

Há uma grande diferença entre os nativos formadores de professores e os nativos que lecionam em cursos livres. Os nativos formadores têm uma grande frustração em relação ao alunado, entendem que os alunos brasileiros carecem de vontade para o estudo e que nunca vão alcançar o nível do nativo. Os formadores de professores se contradizem em seu discurso a respeito da visão de língua que querem passar, ora tem uma base comunicativa, ora centram-se na gramática. Já,

os professores de cursos livres colocam ênfase na Cultura como algo inseparável da língua. Para todos os professores nativos, a marca da natividade fica mais evidente na exigência que tem em relação ao nível de proficiência do aluno.

Todas essas observações não se pretendem categóricas, prescritivas ou classificatórias, apesar de ser impossível ter uma postura imparcial. Essa não é a pretensão deste trabalho. Acredito que não existem, em essência, professores que sejam inteiramente bons ou maus. Existem sujeitos que, em determinados momentos, exercem práticas pedagógicas consideradas aceitáveis e, em outros, consideradas indesejáveis. Isso não significa que ele se mantenha nesses extremos, nessa oposição binária. Ele transita entre esses lugares, podendo ter sucesso em outras esferas do ensino.

Isso significa que não podemos invalidar qualquer atividade pedagógica desses docentes pela análise de suas entrevistas, as quais foram realizadas num determinado contexto, sob um determinado olhar de uma pesquisadora. Os indivíduos ocupam diferentes posições de sujeito; sua subjetividade é fragmentada, contraditória e construída historicamente (Silva, 2000). Um sujeito não é um todo coerente unitário, ele transita por esses lugares de mesmidade e alteridade. Neste sentido, o que posso fazer é explicitar esse discurso, desnaturalizar percepções e conceitos, que são tomados como norma.

Esta pesquisa teve a pretensão de chamar a atenção para o “mito do nativo”, fortemente presente no ensino de espanhol língua estrangeira, como algo que, por ocupar um lugar de verdade, não costuma ser questionado. Sabemos da força que

esse mito possui, tanto ao legitimar a discriminação do não-nativo quanto ao provocar a deserção de alunos dos cursos de línguas.

Estou ciente dos limites desta pesquisa, quanto aos dados trabalhados e interpretados, os quais são insuficientes para chegar a generalizações ou grandes explicações. Também não pretendo elaborar uma construção teórica com valor de verdade universal. No entanto, a dedicação e a seriedade necessária para este trabalho, que implica um posicionamento ético no cuidado com a análise, justificam a importância de explorar este assunto que, espero, continue sendo pesquisado.

5. REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. What Does Language Testing Have to Offer? In: **TESOL**. Quarterly, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BENJAMIN, Walter. **El narrador (1936)** <http://fayl.uh.cu/intra/other/teoria.htm>

Taurus. Ed. Madrid,1991.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. **Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil**. Campinas: Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada, Intituto da Linguagem - Unicamp, 2003.

CANALE, Michel. De la Competencia Comunicativa a la pedagogía comunicativa del Lenguaje. In: **Competencia Comunicativa** – Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995, p 63 a 81 (tradução minha)

CONNELLY, Michael e CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes S.A., 1995. (tradução minha)

DERRIDA, Jacques. **La hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000. (tradução minha)

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Repensando a Formação dos Professores de Línguas à luz das Teorias de Letramentos**. São Paulo, 2007 artigo no prelo

DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais [online], http://www.educacaoonline.pro.br/foucault_e_historias.asp. Capturada em 05/07/2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos 3**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1987.

GARCEZ, Pedro M. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem tem a ver com isso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do (Orgs.). **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000, p. 495-516.

GARCEZ, Pedro M. Palestra: **Objetivos no ensino da pronúncia: nível de exigência com o aluno de língua estrangeira** – Curso de Formação de Professores da ACELE, Porto Alegre, 2007.

HYMES, Dell H. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: **Competencia Comunicativa** – Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa, 1995, p 27 a 46 (tradução minha)

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de Competencia Comunicativa. In: **Vademécum para la Formación de Profesores** – enseñar español como segunda

Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005 p. 449-465 (tradução minha)

KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía.** Anuario brasileño de estudios hispánicos, n. 9, p. 11-19, 1999.

LARROSA, Jorge. **Déjame que Te Cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación.** Barcelona: Alertes S.A., 1995. (tradução minha)

_____. *¿Para qué nos sirven los extranjeros?* In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 79, agosto 2002, p. 67- 84. (tradução minha)

_____. e SKLIAR, Carlos, (Orgs.) **Habitantes de Babel – Políticas e Poéticas da Diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LLOBERA, Miquel, org. **Competencia Comunicativa – Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995. (tradução minha)

LLOBERA, Miquel, Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras In: **Competencia Comunicativa – Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995 p. 5-26 (tradução minha)

LOBATO, Jesús Sanchez, Org. **Vademecum para la Formacion de Profesores – enseñar español como segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2005. (tradução minha)

PERIS, Ernesto M., GIOVANNINI, Arno y otros – Profesor en Acción 1 – El proceso de Aprendizaje. Madrid: Edelsa, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo; Parábola editorial, 2003

_____. **Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes.** Journal of Pragmatics, REINO UNIDO, v. 27, p. 225-231, 1997. (tradução minha)

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

SAENGER, Cony. **Identidad/alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras.** El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (1970-2004). (Tesis de doctorado). México: UAEM, 2005. (tradução minha)

SILVA, Tomás Tadeu. **Teoria cultural e educação.** Um Vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMÕES, Luciene J. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de língua estrangeira: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. In: **Calidoscópico – Revista de Lingüística Aplicada/** Universidade

do Vale do Rio dos Sinos. – v. 2, n. 1 (jan/jun 2004) – São Leopoldo: UNISINOS, 2004 p. 5–16.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável da diferença): E se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

SCHLATTER, Margarete e vários autores. **Padrão Referencial de Currículo: Língua Estrangeira Moderna - Ensino Médio**. Caderno 11. / Secretaria da Educação, Departamento Pedagógico. Rio Grande do Sul: Governo do Estado, 1998.

SCHLATTER, Margarete. Palestra: **Avaliação de desempenho em língua estrangeira** Curso de Formação de Professores da ACELE, Porto Alegre 2007, Porto Alegre.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadã: dos perigos de sujeição à verdade**. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2007. 210p. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

WIDDOWSON, H. G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla In: **Competencia Comunicativa** – Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, 1995, p. 83- 90. (tradução minha)

YURÉN, Teresa & SAENGER, Cony. La Mirada del Otro en los Dispositivos de Formación de Lenguas Extranjeras. Isomorfismos de la Política Lingüística y la Mediación In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. H. G. Wilson & Co. Volumen 14 Número 25 Octubre 5, 2006. (tradução minha)

6. ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro para as entrevistas:

1- Relação com a língua espanhola e o binômio nativo/ não-nativo

Conta tua trajetória em relação à língua espanhola. Por que aprendeste espanhol?

Nativos: conta como foi a tua trajetória em relação ao ensino do espanhol, e por que vieste para o Brasil.

E daí, como surgiu a idéia ou necessidade de dar aulas de espanhol?

Aqui, citar se foi uma relação tranqüila, ou conturbada, que fatores contribuíram para isso, etc.

Achas que ser nativo é importante para dar aulas de espanhol? Por quê?

Por que pensas que é importante ser nativo ou não?

Achas que isto tem conseqüências nas aulas? De que forma? Cita exemplos.

2 - Concepções em relação à língua:

O que é a língua para ti, e o que é ensinar língua?

O que é necessário ensinar de língua para os alunos?

3 - Concepções sobre a docência:

O que achas que é importante para ser professor de espanhol? Explica cada um dos itens que citaste.

O que precisa saber um professor nativo/ não- nativo para poder dar aulas de espanhol?

Como das aulas de espanhol? O seja que elementos são necessários para dar uma aula de espanhol?

4 - Concepções sobre os alunos:

O Que achas que preferem os alunos? (professor nativo/ não nativo)

O Que esperas dos alunos? E para que achas que eles aprendem espanhol?

O Que mais te satisfaz em aula? Cita alguns exemplos

E o que mais te frustra como professor? Cita alguns exemplos.

ANEXO 2

Índice de inteligibilidade/ comunicabilidade para descrição da falta e seu impacto sobre a comunicação Limiar comunicativo A

Nível	Descrição	Impacto sobre a Comunicação
3	A fala é razoavelmente inteligível, mas é necessário esforço significativo por parte do ouvinte devido a pronúncia e aos erros gramaticais do falante, que constituem obstáculos para a comunicação ou distraem o ouvinte; há uma necessidade permanente de repetição e verificação.	O sotaque causa interferência freqüente na comunicação mediante o efeito combinado dos traços individuais de má pronúncia e do impacto global do padrão variável de pronúncia
4	A fala é na sua maior parte inteligível; embora sejam óbvias as discrepâncias sonoras e prosódicas com relação à norma do FN, os ouvintes podem compreender se estiverem concentrados na mensagem.	O sotaque causa interferência primordialmente via distração; a atenção do ouvinte muitas vezes se desvia do conteúdo para se concentrar na novidade do padrão da fala

Limiar comunicativo B

5	a fala é plenamente inteligível; estão presentes discrepâncias sonoras e prosódicas com relação à norma do FN, mas elas não distraem o ouvinte gravemente	O sotaque causa pouca interferência; a fala é plenamente funcional para a comunicação eficaz.
6	a fala é quase-nativa; pode-se detectar apenas traços mínimos de divergência da fala do FN; padronização sonora e prosódica quase-nativa.	o sotaque é virtualmente inexistente

Morley, J. (1994.) A multidimensional curriculum desing. In J. Morley (Org.), *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions* (76-77)

Índice por entrevistado:

Cláudia – páginas: 52, 63, 64, 69, 76, 83, 88, 89, 90, 103, 115, 125 e 126.

Diego – páginas: 47, 48, 49, 63, 75, 76, 88, 95, 96, 103, 105, 115, 116 e 124.

Emília – páginas: 48, 49, 72, 80, 87 e 114.

Gonzalo – páginas: 56, 66, 67, 69, 89, 90, 97 e 108.

Mariana – páginas: 57, 58, 61, 62, 70, 72, 81, 84, 91, 92 e 110.

Marta – páginas: 50, 67, 109 e 110.

Martín – páginas: 55, 56, 70, 74, 82, 83, 92, 94, 95, 97, 103 e 112.

Natália: páginas: 53, 65, 73, 93, 112, 113, 118 e 119.

Pedro – páginas: 51, 71, 90, 118, 119 e 121.

Ricardo – páginas: 54, 78, 79, 80, 84, 86, 92, 102, 111 e 112.