UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
LUCIANA CRISTINA DA SILVA

OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A LÍNGUA ESPANHOLA NA SALA DE AULA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

UBERLÂNDIA
2008

LUCIANA CRISTINA DA SILVA

OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A LÍNGUA ESPANHOLA NA SALA DE AULA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Alice Cunha de Freitas.

Uberlândia
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

S586p Silva, Luciana Cristina da, 1975-
Os processos de identificação com a língua espanhola na sala de aula sob uma perspectiva pragmática / Luciana Cristina da Silva. – 2008.
138 f.
Orientadora : Alice Cunha de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.
1.Língua espanhola - Estudo e ensino – Teses. 2. Pragmática - Teses. I. Freitas, Alice Cunha de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduacão em Lingüística. III. Título.

CDU: 806.0:37

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg / 04/08

LUCIANA CRISTINA DA SILVA

OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A LÍNGUA ESPANHOLA NA SALA DE AULA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 10 de julho de 2008.

Prof.ª Dr.ª Alice Cunha de Freitas - UFU
Orientadora

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP

Prof. Drª Dilma Maria de Mello – UFU

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, a Jesus, o maior mestre de toda a história da humanidade, e a todos os protetores espirituais que me intuíram e me propiciaram todas as condições para eu começar, continuar e concluir este projeto;

ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de realizar este curso;

ao Coordenador do Curso de Mestrado em Lingüística, Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, por conduzir este Curso de Pós-graduação com dedicação e eficiência;

à admirada orientadora, Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas que, pela competência profissional e postura ética, sempre significou o grande estímulo para o meu progresso na vida acadêmica;

à todos os demais professores do Curso de Mestrado que nos propiciaram amadurecimento acadêmico, em especial, ao Prof. Dr. Cleudemar A. Fernandes, ao Prof. Dr, Ernesto S. Bertoldo, à Profa. Dra. Fernanda Mussalim e à Profa. Dra. Carmen Lúcia H. Agustini;

à Profa. Dra. Joana Plaza Pinto (UFG) e à Profa. Dra. Cláudia M. Ceneviva Nigro (UNESP-SJRP) pelas fundamentais contribuições durante os Seminários de Pesquisa (SEPELLA);

aos professores que compuseram a banca de qualificação: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho e a Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelas enriquecedoras sugestões;

aos funcionários do ILEEL, em especial à Eneida e Solene;

aos colegas do Curso de Mestrado, em especial às amigas: Carol, à Fer e à Val que me acolheram com tanto carinho em Uberlândia e com quem pude trocar experiências muito importantes durante a trajetória acadêmica;

às professoras, às alunas e aos alunos que participaram da pesquisa;

à minha mãe por todo o apoio incondicional, pela torcida, por sempre me inspirar muita força e coragem; por sempre me fazer acreditar que eu alcançaria meus objetivos;

à minha "vozinha" querida, Conceição, por seu sempre carinho e cuidado, pelas orações aos anjos de guarda para que me protegessem durante as viagens de Rio Preto à Uberlândia, de Uberlândia a Rio Preto e por tantas outras;

à Villa que me acompanhou em todo o processo, compartilhou comigo diferentes momentos, ouvindo-me, sugerindo, opinando e apoiando-me incondicionalmente;

aos meus sobrinhos tão amados, o Lucas Estevan e a Maria Paula, que me fizeram brincar de esconde-esconde, assistir Cocoricó, contar a historinha do chuchu, brincar de pirata e de princesa, ir ao circo, andar de trenzinho etc., etc., etc., em meio a tantas obrigações e preocupações. Eles foram fundamentais para os meus melhores momentos de espairecimento;

às minhas irmãs, Adriana e Juli por torcerem por mim;

à minha avó Maria e ao meu pai (in memoriam).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como as professoras participantes da pesquisa tratam as diferenças lingüístico-culturais do espanhol na escola regular de nível fundamental. Para isso, o presente estudo analisa as práticas lingüísticas dessas professoras, a partir dos procedimentos metodológicos característicos da pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista e apóia-se no arcabouço teórico da Pragmática da chamada Lingüística Crítica. A pesquisa traz para discussão as políticas de representação ligadas à língua espanhola, além de tratar da questão dos processos de identificação com essa língua estrangeira. A hipótese que norteou essa investigação foi confirmada, pelo menos no que tange ao contexto estudado, ou seja, parece haver, realmente, uma tendência de se supervalorizar as variantes da Espanha em detrimento das variantes da Hispano-América. Os dados evidenciam que as professoras participantes descrevem o espanhol europeu, como o de maior prestígio e ideal, quando comparado ao espanhol americano. Dessa maneira, buscou-se, ao longo do trabalho, algumas justificativas que pudessem explicar essa preferência pelo espanhol da Espanha. Observou-se que algumas possíveis razões podem ser resultados de fatores políticos, econômicos e identitários que por sua vez podem ser decorrentes dos processos de colonização e de globalização nos países latino-americanos, incluindo o Brasil.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola. Política de nomeação/predicação. Política de representação. Práticas identitárias. Pragmática.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal investigar como las profesoras participantes tratan las diferencias lingüístico-culturales del español en la enseñanza básica. Para ello, se analiza las prácticas lingüísticas de esas profesoras, a través de los procedimientos metodológicos característicos de la investigación cualitativa-interpretativista y se basa en la teoría de la Pragmática de la llamada Lingüística Crítica. El trabajo discute las políticas de representación que se refieren a la lengua española, además de tratar de la cuestión de los procesos de identificación con esa lengua extranjera. Se confirma la hipótesis que ha orientado esa investigación, por lo menos en cuanto al contexto estudiado, o sea, parece haber, de hecho, una tendencia a prestigiarse las variantes de España en detrimento de las variantes de Hispanoamérica. Los datos evidencian que las profesoras participantes describen el español europeo como el de mayor prestigio e ideal, cuando comparado con el español americano. Asimismo, se ha buscado a lo largo del trabajo, algunas justificaciones que pudieran explicar esa preferencia por el español de España. Se nota que algunas posibles razones pueden ser resultados de factores políticos, económicos y de identidades que por su vez pueden ser resultados de los procesos de colonización y de globalización en los países latinoamericanos, incluyendo Brasil.

Palabras-clave: Enseñanza de lengua española. Política de nominación/predicación. Política de representación. Prácticas identitarias. Pragmática.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
Considerações iniciais 15
Objetivos 33
Objetivo geral 33
Objetivos específicos 34
Perguntas de pesquisa 34
Estrutura da dissertação 35

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 37

1.1 A pragmática e o caráter performativo da linguagem 37
1.2 As variantes do espanhol e as políticas de representação 53
1.3 Identidade/identificação e contexto de ensino de língua estrangeira 60

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA 69

2.1 A natureza da pesquisa 69
2.2 Cenário da pesquisa 71
2.3 Perfil dos participantes 73
2.4 Descrição do corpus de estudo 75
2.5 Instrumentos para a coleta de dados 75
2.6 Procedimentos para a coleta de dados 76
2.7 Procedimentos para a análise dos dados 77

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 79

3.1 A obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Brasil 79
3.2 As escolhas das variantes de língua espanhola 85
3.3 Concepções de língua 93
3.4 O caráter performativo da linguagem 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS 111

REFERÊNCIAS 121

ANEXOS 127

INTRODUÇÃO

> Talvez todos sejamos, negros, pardos e brancos, vazando um no outro, como disse uma vez uma de minhas personagens como sabores quando se cozinha (RUSHDIE, 1989, p. 4).

Considerações iniciais

Em conformidade com o que nos mostram Clandinin e Connelly (2000) parece-nos importante considerarmos nosso conhecimento prático pessoal e profissional, a fim de possibilitar-nos uma visão mais ampla para compormos o cenário de nossas investigações. Assim, partimos de nossas experiências como aluna, depois como professora de língua espanhola para chegarmos às nossas experiências como pesquisadora.

Embora nossa experiência como aprendiz de língua espanhola durante o curso de Letras tenha se dado a partir de quatro anos de aulas com uma professora salvadorenha e, embora tenhamos feito um curso de nível de pós-graduação em um país hispano-americano, optamos por falar o espanhol cujas peculiaridades fonológicas, sintáticas, lexicais e culturais referem-se ao espanhol peninsular.

Durante um período de dez anos, como professora de língua espanhola, percebemos uma forte tendência de supervalorizarmos o espanhol europeu em detrimento do espanhol americano. Percebemos essa tendência não só de nossa parte, como da maioria de nossos alunos. Uma das primeiras perguntas que os alunos nos fazem, ao iniciarmos um curso de língua espanhola é se já fomos à Espanha. Outra pergunta bastante recorrente é se falamos o espanhol da Espanha ou o espanhol americano. A maioria dos nossos alunos demonstra grande satisfação quando respondemos que nosso *acento* é o da Espanha.

Acontecimentos desse tipo, a partir de nossa experiência prática pessoal e profissional, motivaram-nos a procurar compreender o porquê dessa tendência de querer aprender ou falar

o espanhol da Espanha, em vez do espanhol americano, o porquê de preferirmos o espanhol da Espanha, de acharmos mais bonito, mais elegante etc.. Assim, procuramos investigar se essa tendência era pessoal, nossa, ou se poderia ser estendida a um contexto mais amplo e, então, demos início a nossa pesquisa. Para isso, analisamos o contexto de sala de aula de duas professoras, uma atuando no ensino particular e público e outra, somente no ensino público.

Em um primeiro momento, pensamos que se tratasse meramente de preconceito lingüístico com relação ao espanhol americano, porém, ao considerar o contexto histórico de colonização das Américas, entendemos que se trata de uma das perspectivas do que Mignolo (2005a) chama de "imaginário do mundo moderno/colonial". Segundo o autor, o termo "imaginário" é tomado, por ele, em um sentido geopolítico e empregado "na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial" (2005a, p. 72). Trata-se, conforme afirma Mignolo, de um imaginário constituído, não só "no e pelo discurso colonial, (...), mas também pelas respostas das comunidades que o imaginário ocidental envolveu em sua própria autodescrição" (MIGNOLO, 2005a, p. 78).

O que mais nos chama a atenção e que nos parece mais interessante na concepção de Mignolo (2005a) é que o "imaginário moderno/colonial" é representado de acordo com o ponto de vista a partir do qual se olha, ou seja, cada um vai responder, da sua maneira, aos quinhentos anos de colonização. Mignolo (2005a) fala em "duplicidade da modernidade/colonialidade[1]", que segundo o autor, "encaixa-se muito bem na maneira como, por exemplo, tanto o Estado espanhol quanto diversos Estados das Américas celebram os quinhentos anos de seu descobrimento frente aos movimentos e intelectuais indígenas que reescrevem a história, que protestaram contra a celebração" (MIGNOLO, 2005a, p. 78-79).

De acordo com esse autor (2005a, p. 80),

> o imaginário moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de

[1] Mignolo (2005a), Quijano (2005), Coronil (2005), dentre outros, usam a palavra "colonialidade" em vez de "colonialismo" para se referir à construção do mundo moderno no exercício da "colonialidade" do poder. Quijano (2005), especificamente, afirma que na América Latina, o fim do "colonialismo" não significou o fim da "colonialidade". Mignolo (2005a, p. 92) aponta que "a colonialidade é constitutiva da modernidade. As relações assimétricas de poder, ao mesmo tempo que a participação ativa da diferença colonial na expansão do circuito comercial do Atlântico constituído através dos séculos como Ocidente ou civilização, são o que justifica e torna necessário o conceito de 'colonialidade do poder' e de 'diferença colonial'". Este mesmo autor (2005a, p.74) nos mostra que "a colonialidade do poder foi e continua sendo uma estratégia da 'modernidade' desde o momento da expansão da cristandade para além do Mediterrâneo (América, Ásia), que contribuiu para a autodefinição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo, desde o século XVI".

consciência que a consciência colonial gera.

Para Mignolo (2005a), o "imaginário moderno/ colonial" não é algo fixo, mas algo que dependerá da perspectiva que se tem a respeito de todo o processo de colonização. Conforme nos mostra Mignolo, não se trata apenas das perspectivas do "ex"[2]-colonizador e do "ex"-colonizado, mas de perspectivas que se estendem, desde o confronto dos espanhóis e ameríndios, desde a perspectiva da população branca européia imigrada na América Latina, até a perspectiva do *criollo*, ou seja, do mestiço (brancos, negros e índios). Além disso, há a perspectiva da chamada "consciência *criolla* branca" que, segundo Mignolo (2005a), corresponde àqueles que buscam identificar-se com o europeu e, conseqüentemente, negam a origem negra e indígena. De acordo com o que afirma o próprio autor, "podemos dizer que a consciência *criolla* branca é uma dupla consciência que não se reconheceu como tal" (MIGNOLO, 2005a, p. 86).

Em outras palavras, o autor nos mostra que "a consciência *criolla* branca" coincide com o fato de alguns latinos se sentirem americanos, mas sem deixarem de se sentir europeus, de ser americanos, porém diferentes dos ameríndios e da população afro-americana. Mignolo afirma ainda que essa "consciência *criolla"*[3] branca reconhece-se na homogeneidade do imaginário nacional, e, desde o início do século XX, na mestiçagem, como contraditória expressão da homogeneidade" (2005a, p. 86). É como se o "*criollo* branco" estivesse o tempo todo reivindicando uma contraditória "pureza mestiça", já que não existe a "pureza" latino-americana. O latino-americano "branco" é, na verdade, o resultado de todo processo híbrido entre os povos que aqui estavam e os que aqui foram chegando. Reivindicar uma "pureza mestiça", seria, então, reivindicar, dentre todos os outros traços que constituem o latino-americano, apenas aqueles que se referem aos traços de origem européia.

Em consonância com essa questão de posicionamentos contraditórios, Pinto (2004b, p.

[2] Ao longo de nosso trabalho, mostraremos as razões que nos levaram a usar as aspas no prefixo "ex".
[3] Cabe enfatizar que o próprio termo *criolla/o* diz respeito à mistura de raças.

107) afirma que

> uma sociedade não produz uma única forma de ver a realidade. Como ela é dividida pelos interesses antagônicos dos diferentes grupos sociais, produz discursos contraditórios entre si. Mas deve-se notar que há alguns discursos que predominam sobre seus contrários numa determinada época. Eles refletem os interesses dos grupos sociais dominantes: são os discursos hegemônicos.

De acordo com Mignolo (2005a), esses discursos hegemônicos referem-se à maneira pela qual um determinado grupo hegemônico concebe a estruturação social. Assim, poderíamos dizer que os discursos hegemônicos são aqueles produzidos pela população "branca". Segundo as próprias palavras de Mignolo (2005a, p. 87), "se a consciência *criolla* branca se houvesse reconhecido como dupla, não teríamos hoje nem nos Estados Unidos, nem no Caribe, nem na América hispânica, os problemas de identidade". Em outras palavras, se houvesse esse reconhecimento da duplicidade da "consciência *criolla* branca", não haveria depoimentos chocantes como: "lembro como as/os professoras/es brancas/os costumavam nos punir por sermos mexicanas/nos" (ANZALDÚA, 2005, p. 717). Tampouco haveria motes como *"cabecita negra"*[4], *"cucarachos"*, *"macaquitos"* etc., criados por povos latino-americanos em menção aos próprios latino-americanos.

Sugimoto (2002, p.12) traz-nos uma interessante reflexão a respeito desse estigma e dos motes cultivados entre os próprios povos da América Latina de hoje:

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

[4] "Ainda nos anos 20 em pleno século XX, H. Murena, um membro importante da inteligência Argentina, não hesitava em proclamar: 'Somos europeus exilados nestas pampas selvagens' (...). E tão tardiamente como nos anos 60, nas lutas sociais, culturais e políticas da Argentina, 'cabecita negra' era o mote pejorativo da discriminação especificamente racial" (QUIJANO, 2005, p. 262).

Segundo Quijano (2005), esses conflitos identitários originam-se desde a chegada dos europeus que conquistaram, nomearam e colonizaram as Américas. Todos os povos que aí viviam foram despojados de suas próprias identificações históricas. Astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc passaram a ser nomeados, todos, como índios. Os povos trazidos da África para a América do Sul, tais como, achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos etc, passaram a ser nomeados, todos, como negros. Daí em diante, todos esses povos

> não seriam nada mais que raças inferiores, capazes de produzir somente culturas inferiores (...). Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 249).

Quijano (2005) mostra-nos que a formação de relações sociais, fundadas na idéia de raça[5], produziu, na América, identidades sociais que foram se constituindo ao longo da história. Com a chegada dos portugueses e dos espanhóis à América Latina, o termo "europeu" passou a adquirir também, em relação às novas identidades, uma conotação de raça. E, conforme se estabeleciam as relações de dominação por parte dos europeus, essas novas identidades foram sendo associadas "às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, e conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha" (QUIJANO, 2005, p. 228). Assim, estabeleceu-se a hegemonia eurocêntrica, cujo principal mito fundacional é "a idéia-imagem" da história de que os europeus vieram com a intenção de civilizar os povos primitivos. Dessa forma, cria-se, então, o mito da superioridade do europeu ante o "não europeu".

[5] De acordo com Quijano (2005, p. 230), a idéia de raça é uma invenção social. "Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder na nova sociedade".

De acordo com o que discute Mignolo (2005b), durante o século XVI e a primeira metade do século XVII, a Itália, Espanha e Portugal eram o "coração da Europa"[6]. Com base na discussão feita por esse autor (2005b), vemos que essa "idéia-imagem" de superioridade européia – de que fala Quijano (2005) – é algo que vem sendo construído desde os tempos de colonização espanhola e portuguesa (dentre as demais colonizações por outros países europeus). Vemos que esse construto de que o "belo", o "superior" é o que se refere à Europa, é um construto que diz respeito aos países colonizadores.

Quijano (2005) afirma que, no início do século XIX, nos países como México e Bolívia, os negros, índios e mestiços – que representavam mais de 90% do total da população – eram impedidos de toda e qualquer participação nas decisões políticas e sociais. Quem assumia o controle desses Estados era a minoria branca. De acordo com esse autor,

> nas sociedades ibero-americanas, a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido, nem sentido, nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. (...) Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia européia (QUIJANO, 2005, p. 265).

Assim, desde então, existe uma forte tendência de o próprio latino-americano, notadamente a população "branca", buscar identificar-se mais com o europeu, com colonizador, com aquele que detém o poder e a riqueza, como uma forma de reivindicar para si aspectos da identidade de um Outro[7] que gostariam de ser.

O mito de superioridade européia de que fala Quijano (2005) pode ser identificado

---

[6] Conforme aponta Mignolo (2005b), trata-se de um termo usado por Hegel para dirigir-se à Inglaterra, França e Alemanha, a princípio do século XIX.

[7] "Outro" é um termo lacaniano e que "se refere ao desejo e sua manifestação pelo inconsciente, sob a forma de linguagem. Sendo o inconsciente, também, constituído socialmente, o "Outro" refere-se ao desejo do outro como constitutivo do desejo do 'eu' (esse 'eu' seria o Sujeito)" (FERNANDES, 2005, p. 42).

inclusive com relação à língua. Nesse sentido, Bagno (2000a), ao se referir ao português do Brasil, em comparação ao português europeu, mostra-nos que os brasileiros tendem a defender “a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa” (BAGNO, 2000a, p. 30). Segundo este autor, existe uma tendência de o latino-americano a identificar-se com o europeu, seja ele, português com relação à língua portuguesa, seja ele, espanhol com relação à língua espanhola.

Concordamos com Bagno, ao nos remetermos a comentários que freqüentemente ouvimos pelos próprios brasileiros, tais como, “nós, brasileiros não sabemos falar português”. É comum ouvirmos também comentários como, “falar língua de índio” ou, “falar tupiniquim”, para referir-se a uma variante da língua portuguesa considerada “não padrão”. Segundo o autor, essas crenças têm suas origens nos processos de colonização:

> Para começo de conversa, essa língua tem um nome que denuncia sua exterioridade, seu não-pertencimento a este lugar chamado Brasil: a língua se chama "português". Eu não sou português, e se essa língua tem esse nome é porque ela pertence a um outro, não pertence a mim. Ora, quem mais poderia falar bem e certo uma língua chamada "português" se não um povo também chamado "português"? Não é óbvio e evidente? Assim se cristalizou essa certeza, tão impregnada na nossa mentalidade, no nosso imaginário (...). Por mais que a gente insista e se esforce, só conseguiremos falar um arremedo de língua, um português estropiado, cheio de erros, de barbarismos e de solecismos, sobretudo por causa da influência de povos menos civilizados na nossa cultura, como os negros africanos e os índios nativos. Sim, porque não devemos esquecer que, além de autoritária, oligárquica e elitista, a sociedade brasileira é entranhadamente racista. (BAGNO, 2000b).

Essa questão, discutida por Bagno (2000b), de nomear a língua a partir da nacionalidade do colonizador, ou seja, usar a palavra português tanto para dar nome ao idioma como para se referir à pessoa nascida em Portugal, pode ser estendida à língua espanhola, isto é, usa-se a palavra espanhol para se referir tanto ao nome do idioma como também à pessoa nascida na Espanha. Sendo assim, em consonância com Bagno, podemos dizer que a idéia de que a “pureza” da língua só pode ser apreendida na fala do português, que nasceu em

Portugal, e do espanhol, que nasceu na Espanha, é fruto de um construto criado desde os tempos de colonização e mantido na nova ordem global que hoje vivenciamos. Em outras palavras, os países colonizadores são muitas vezes representados como o "berço" onde nasceu a língua e o que fizeram os povos dos países colonizados foi, conforme aponta Bagno (2000b) "estropiá-la" e conforme, discute Rajagopalan (1998), foi "contaminá-la".

Acreditamos que essas tendências estigmatizadas poderiam ser reavaliadas se, ao invés de uma postura de subserviência, passássemos a compreender que o capitalismo, na verdade, não é fruto só da engenhosidade de empresários e inventores europeus, ou de seus esforços, mas também da mão-de-obra, de produtos agrícolas e de riquezas minerais advindos de territórios latino-americanos, pois, segundo Coronil (2005, p. 112), "a modernidade capitalista aparece como o resultado desde seus primórdios de transações continentais cujo caráter verdadeiramente global só começou com a conquista e colonização das Américas".

Com base nessas reflexões, percebemos uma forte relação entre o processo de colonização e a modernidade capitalista. Conforme nos mostra Dupas (2005, p. 33-34), a ordem global que hoje vivenciamos "se assenta sobre competência e confrontação e baseia-se na combinação de uma série de mecanismos de poder nos campos militar, econômico, político, ideológico e cultural". Segundo Dupas (2005), essa nova realidade da lógica global funciona, como todo tipo de relação de poder, de maneira assimétrica. Em outras palavras, sempre haverá o superior e o subordinado, o chefe e o empregado, o dominador e o dominado e assim por diante. Nas relações de poder típicas da globalização não é diferente. Em alguns casos, os mais fracos tendem a se opor aos mais fortes, por meio de protestos, manifestações etc.; em outros casos, há os que preferem se aliar aos mais fortes, como é o caso das relações políticas e econômicas entre Brasil e Espanha. Com respeito às relações entre esses países, vemos que atualmente, tem crescido muito o número de empresas espanholas que investem no Brasil.

Segundo informações do jornal "Folha de S.Paulo"[8], hoje, somam-se vinte e cinco empresas de domínio espanhol, em terras brasileiras. Podemos citar, como exemplo, a empresa espanhola conhecida por *OHL* (*Obrascon Huarte Lain S/A*), que já administra quatro rodovias no interior de São Paulo e que arrematou, em leilão, cinco rodovias federais, dentre elas, a Fernão Dias e Régis Bittencourt. A *Acciona,* também em leilão, ficou com o trecho da BR-393 da divisa entre Minas Gerais e Rio de Janeiro até a entrada da BR-116 (rodovia Dutra). A Espanha atua também na rede de energia elétrica do Brasil, representada por cinco empresas, *Endesa, Iberdrola, Abengoa, Isolux* e *ACS*.

Na rede bancária, os espanhóis também passaram a ter uma grande participação nos lucros advindos do território brasileiro. O *Santander*, que primeiro comprou o Banco do Estado de São Paulo-Banespa e, depois, o *ABN Amro Real* (Banco Real), passou a ser assunto de manchete em revistas e jornais brasileiros. De acordo com Salgado; Napolitano; Mesquita – responsáveis pela matéria intitulada "O espanhol que assusta" da revista "Exame", publicada pela Editora Abril, Ed. 904. Ano 41- nº 20, no dia 24/10/2007 – o banco espanhol, *Santander,* tem "assustado" os empreendedores brasileiros. Segundo a manchete, "o Brasil é hoje a grande arena do Santander, novo dono do Real e banco mais agressivo do mundo". A revista aponta que, "das dez maiores aquisições do *Santander* fora da Espanha desde 1990, três foram no Brasil, o país que mais recebeu investimentos" (SALGADO; NAPOLITANO; MESQUITA 2007, p. 29). Conforme as informações fornecidas pela revista "Exame", antes de comprar o ex-banco estatal paulista (Banespa), o banco espanhol pagara aproximadamente 2 bilhões de dólares pelos bancos Meridional/Bozano, Simonsen, Noroeste e Geral do Comércio. E, com a compra do banco Real, o presidente do *Santander* "chegou aonde

[8] Jornal Folha de S.Paulo. Matérias: "Empresários reagem contra concorrência de espanhóis: Grupos nacionais apontam competição desleal e decidem cobrar medidas do governo", p. B1 e Espanha incentiva internacionalização: Benefícios a companhias que investem no exterior incluem desde desconto no IR até verbas para viagens de negócios", p. B6. Colunistas da Folha da Reportagem Local: Guilherme Barros e Cristiane Barbieri. Data: 29 de outubro de 2007.

nenhum outro banqueiro estrangeiro havia estado no país e já ameaça Banco do Brasil, Bradesco e Itaú" (SALGADO; NAPOLITANO; MESQUITA 2007, p. 20).

A fusão do banco espanhol com os bancos brasileiros poderá propiciar vantagens para os clientes brasileiros, caso aumente a concorrência entre os bancos, conforme nos mostram as declarações do presidente do banco Itaú à revista "Exame". Porém, de acordo com Salgado; Napolitano; Mesquita (2007, p. 26), "o *Santander* deverá substituir a cúpula do Real por executivos do seu próprio quadro – não necessariamente espanhóis, mas gente que conhece o *modus operandi* do banco e, principalmente, que seja da confiança de Botín" (presidente do *Santander*). Segundo as informações da revista, desde a compra do banco Real pelo banco espanhol, o assunto que domina as conversas entre os funcionários dos dois bancos é o destino do quadro de pessoal do Real, já que "no Banespa, um dos pontos mais espinhosos da integração foi justamente a demissão de funcionários" (SALGADO; NAPOLITANO; MESQUITA 2007, p. 28).

Na rede de telefonia, o destaque é a *Telefónica* que, em 1998, comprou a prestadora de serviço de telefones fixos, *Telesp* (Telecomunicações de São Paulo S/A). Junto com a *Portugal Telecom*, controla a operadora celular *Vivo* e, desde outubro de 2007, tornou-se dona de parte do capital da operadora móvel *TIM*. Além dessas aquisições, a multinacional de telefonia espanhola também comprou um dos grandes provedores de Internet do Brasil, o Grupo Terra. Outra empresa espanhola que atua na rede de telefonia e está vinculada à *Telefónica* é a *Atento*. A *Atento* é a empresa responsável pela área de atendimento aos clientes da *Telefónica.* O grupo *Telefónica*, em 2006, também comprou parte do capital da terceira operadora de televisão por assinatura do Brasil, a *TVA*. Com isso, a *Telefónica* passa a atuar não só nos negócios de Internet, telefonia fixa e móvel mas também nos de televisão por assinatura.

A empresa espanhola de petróleo, conhecida por *Repsol YPF*[9] , por meio de um acordo com a Petrobrás, adquiriu 30% da Refinaria Alberto Pasqualini, a Refap, umas das maiores do país, localizada em Canoas, no Rio Grande do Sul. A *Repsol YPF* também tem participação de 50% na refinaria de Manguinhos, no Rio de Janeiro. Porém, o maior movimento da *Repsol YPF* no Brasil refere-se à troca de ativos com a Petrobrás.

Em agosto de 2007, a *Abengoa Bioenergía*[10], filial da companhia espanhola de álcool biocombustível, *Abengoa*, firmou um acordo para a compra de 100% do capital da companhia brasileira Dedini Agro, uma das maiores no segmento sucro-alcooleiro.

Outras empresas espanholas que atuam no Brasil são, a *Iberostar* e a *Meliá,* duas grandes redes de hotelaria; *Zara* e *MNG* (*Mango*), duas potências na rede de lojas; *Ficoba,* rede de autopeças; a seguradora *Mapfre* (*Mutua de la Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas de España*); e na área editorial, *Planeta, Santillana* e *Anaya.*

Segundo informações extraídas da revista Veja *on-line*[11], o grupo editorial *Planeta* é o primeiro da Espanha e o sétimo maior do mundo, e, desde abril de 2003, conta com uma filial no Brasil. A segunda maior editora da Espanha, a *Anaya*, junto à Editora Abril comprou, em 1999, as editoras brasileiras, Ática e Scipione e, em 2007, adquiriu a editora Escala Educacional. A editora *Santillana,* por sua vez, adquiriu, em 2001, a editora Moderna e, em 2005, a editora Objetiva.

Segundo Barbieri e Barros (2007), colunistas do jornal Folha de S.Paulo, o crescimento de aquisições de patrimônios brasileiros, pelos espanhóis, deve-se às grandes facilidades e benefícios concedidos pelo próprio governo da Espanha. De acordo com os colunistas, os incentivos fiscais concedidos pelo governo espanhol para que suas empresas adquiram negócios em países estrangeiros, sobretudo na América Latina, chegam a

[9] Informações extraídas do site: www.dep.fem.unicamp.br/boletim/BE12/artigo5.htm. Acessado em 10/08/2005.
[10] Informações extraídas do site: http://marambaiabio.blogspot.com/2007/08/abengoa-espanhola-compra-dedini.html. Acessado em 29/10/2007.
[11] O site pesquisado foi: http://veja.abril.com.br/300403/p_134.html. Acessado em 30/10/2007.

representar 25% do total de investimento. Conforme apontam Barbieri e Barros (2007), os benefícios compreendem descontos no Imposto de Renda e auxílio de até 180 mil euros para despesas preliminares e desenvolvimento de projetos nos países estrangeiros, valor esse, que não precisa ser restituído ao Instituto Espanhol de Comércio Exterior. O governo espanhol também permite a amortização de ágio atribuído ao valor das aquisições estrangeiras. Além disso, para as empresas da região de Catalunha, que estão em fase avançada de internacionalização, o governo chega a doar até 200 mil euros e a conceder empréstimos de até 150 mil euros com juros em até 1,5 ponto percentual, valor menor do que os cobrados pela União Européia para internacionalização das empresas.

Diante de tantas facilidades e incentivos concedidos às empresas espanholas, para as aquisições de empresas no exterior, notadamente no Brasil, empresários brasileiros passam a reivindicar isonomia de condições para a concorrência nos negócios. De acordo com J. Wright, professor do *MBA* (*Master of Business Administration*) executivo internacional da FIA/USP (Fundação Instituto de Administração/Universidade de São Paulo), em declarações ao jornal Folha de S.Paulo, as vantagens oferecidas pela Espanha às suas empresas "é um exemplo claro de comprometimento estratégico do governo, em apoio à internacionalização das empresas espanholas e que traz benefícios ao país de origem" (WRIGHT, 2007, p. B6). Nesse sentido, Rodrigues, superintendente do grupo agroindustrial Santa Elisa, também entrevistado pela Folha de S.Paulo, faz a seguinte colocação: "é um absurdo as empresas brasileiras terem condições piores do que as estrangeiras" (RODRIGUES, 2007, p. B1).

Podemos perceber, com base nessas questões, que essa realidade condiz com o que aponta Giddens, com relação às conseqüências da nova ordem econômica em escala global: "no final do século XX, quando o colonialismo em sua forma original já quase desapareceu, a economia capitalista mundial continua a envolver grandes desequilíbrios entre o centro, a semiperiferia e a periferia" (GIDDENS, 1991, p. 74). Sobre essa questão o autor também faz

o seguinte alerta:

> devemos reconhecer o caráter dialético da globalização e também a influência dos processos de desenvolvimento desigual. A perda de autonomia por parte de alguns estados ou grupos de estados tem sido freqüentemente concomitante com um aumento dela por parte de outros (GIDDENS, 1991, p. 72).

Assim, com base em Mignolo (2005a), Quijano (2005), Coronil (2005), Giddens (1991) e Dupas (2005), entendemos que o desequilíbrio de poder não é algo novo, oriundo da nova ordem econômica globalizada, mas é uma continuação da própria desigualdade originada desde os tempos de colonização. Trata-se, pois, segundo nos mostra Altbach (1995), do processo neocolonialista, como uma forma de continuação de práticas coloniais. De acordo com esse autor, o neocolonialismo é a influência de países desenvolvidos sobre os chamados países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo, tanto no que se refere a questões econômicas e políticas, quanto a questões culturais, educacionais, entre outras. Segundo Altbach (1995), há uma distinção essencial entre os conceitos de colonialismo tradicional e neocolonialismo. Segundo o autor, o colonialismo tradicional é aquele que exerce o controle político direto de uma nação sobre a outra, ou seja, a nação colonizadora controla todos os aspectos internos e externos da colônia. Segundo o autor,

> O neocolonialismo moderno difere-se do colonialismo tradicional pelo fato de não envolver controle político direto, dando uma liberdade de ação significativa aos países em desenvolvimento. É similar, no entanto, em razão de permanecerem alguns aspectos de dominação das nações desenvolvidas sobre países em desenvolvimento. O neocolonialismo é em parte uma política planejada de nações desenvolvidas para manter sua influência sobre países em desenvolvimento, mas é também simplesmente uma continuação de práticas passadas... (ALTBACH, 1995, p. 452).[12]

[12] Tradução nossa do original: Modern neocolonialism differs from traditional colonialism in that it does not involve direct political control, leaving substantial leeway to the developing country. It is similar, nevertheless, in that some aspects of domination by the advanced national over the developing country remain. Neocolonialism is partly a planned policy of advanced nations to maintain their influence in developing countries, but it is also simply a continuation of past practies…(ALTBACH, 1995, p. 452).

Nesse sentido, no que diz respeito à relação entre a Espanha e o Brasil, não podemos falar em neocolonialismo, pelo fato de ser ele o único país latino-americano que não foi colonizado pelos espanhóis, como aconteceu no restante da América do Sul; porém, podemos falar em uma relativa dependência econômica, política e, conseqüentemente, cultural e educacional.

Sendo assim, podemos dizer que o Brasil e os demais países latino-americanos fazem parte de um contexto histórico, político e social comum, sendo o único fator de distinção, o aspecto lingüístico. Porém, a partir da lei Nº 11. 161[13], sancionada pelo presidente da República do Brasil, no dia cinco de agosto de 2005, o ensino de língua espanhola passa a ser obrigatório em todas as escolas públicas e privadas; tornando, assim, a língua espanhola comum a todos os países da América do Sul.

Átila Lira, autor do projeto de lei, na justificativa que reivindica a obrigatoriedade do ensino do espanhol nos currículos escolares, afirma:

> A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, nesse contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, já que ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional (LIRA, 2000, p. 2).

Porém, os interesses de implementar a língua espanhola nos currículos escolares brasileiros não se dão apenas com vistas a estreitar as relações entre o Brasil e os demais países do Mercosul. Conforme mostramos, anteriormente, há uma forte influência política e econômica da Espanha no Brasil. Segundo informa o jornalista espanhol, Juan Arias, do periódico madrilenho, *El País,* a expansão do ensino do espanhol também é importante para os negócios entre Brasil e Espanha:

[13] O documento referente à sanção da Lei Nº 11.161 pelo presidente da República do Brasil encontra-se no anexo VII.

> tanto o ensino da língua como da cultura espanholas são muito importantes para o Brasil. A importância do ensino da língua é evidente, principalmente se levarmos em conta que a Espanha é hoje o segundo país estrangeiro do mundo que mais investe no Brasil e que as empresas espanholas necessitam de pessoal que domine o espanhol. Sem contar que, de acordo com a nova lei aprovada em 2005, as escolas passam a ser obrigadas, a partir de 2010, a oferecerem aulas de espanhol. Hoje, o espanhol já é a língua estrangeira mais falada, depois do inglês. Os líderes políticos e culturais do país estão conscientes dessa realidade (ARIAS, 2007, p. 1)[14].

A partir deste comentário de Arias (2007), percebemos que o que está acontecendo com a língua espanhola é o mesmo que acontece com o inglês, ou seja, justifica-se a necessidade de se ensinar e aprender essas línguas com vistas a atender às exigências do mercado de trabalho. Segundo João Sedycias, chefe do Departamento de Letras de Recife (UFPE) e professor de espanhol e inglês, a língua espanhola constitui hoje uma realidade que merece uma especial atenção, não só pelo fato de mais de 332 milhões de pessoas em vinte países falarem o idioma, mas por sua importância na economia, uma vez que, de acordo com informações da Editora Línguas Latinas, “o espanhol é a segunda língua mais falada comercialmente no mundo e as previsões indicam que para 2050 serão 550 milhões de falantes de espanhol no mundo” (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

Esse contexto nos remete diretamente ao que diz o lingüista Rajagopalan (2003a, p. 176-177): "língua é uma bandeira política que você ergue de acordo com suas conveniências políticas (...) e sua escolha é feita de acordo com os interesses políticos em jogo no momento". Sendo assim, concordamos com Rajagopalan (2003b, p. 125) quando afirma que trabalhar com a linguagem é uma das maneiras de intervir na realidade social da qual se faz

[14] Tradução nossa do orginal: “En Brasil, ambas dimensiones, la de la enseñanza de la lengua y la cultural son muy importantes. La de la lengua es evidente, sobre todo si se tiene en cuenta que España es hoy el segundo país extranjero del mundo que más invierte en el país y que las empresas españolas necesitan personal que domine el español. Sin contar que, según la nueva ley aprobada en 2005, las escuelas estarán obligadas a partir del 2010 a ofrecer clases de español a los alumnos que lo soliciten, que son la enorme mayoría. Hoy el español es ya la lengua extranjera más hablada después del inglés. Los líderes políticos y culturales del país son conscientes de ello” (ARIAS, 2007, p. 1). O texto na íntegra, na versão original, encontra-se no site eletrônico:
http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Brasil/entra/orbita/espanol/elpepucul/20070718elpepirdv_3/Tes
A tradução é nossa.

parte; “é necessariamente agir politicamente”. Nesse sentido, é preciso entender que as professoras e os professores de língua espanhola, ao representarem essa língua e a cultura a ela associada, estão agindo politicamente. Daí a responsabilidade ética que as professoras e os professores devem ter ao tratar as diferenças lingüístico-culturais do espanhol da Espanha e do espanhol da América, a fim de se evitar o ensino como forma de colonização cultural e lingüística (RAJAGOPALAN, 2003b; MOITA LOPES, 1996).

Vale dizer que, o fato de a professora ou o professor identificar-se mais com uma das variantes do que com outra é totalmente compreensível; o que questionamos, e o que nos parece ser um problema, é o fato de as professoras e os professores imporem uma das variantes como “ideal”, como “mais bonita” “como a mais pura” etc.; isso sim, parece-nos um ato político que ocorre para a colonização do saber.

Assim, a partir dos exemplos de grande penetração de capital espanhol e de atuação crescente de empresas espanholas no Brasil, vemos como a economia e a política podem causar impacto no âmbito cultural e educacional, dentre outros. Segundo Hall (2005) e Woodward (2000), a interdependência econômica entre diferentes países gera o consumismo global que, por sua vez, cria “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas propagandas. Isso produz uma multiplicidade de estilos, costumes e identidades culturais que passam a fragmentar-se. Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento global do capitalismo tem se caracterizado, atualmente, pela convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades expostas ao seu impacto.

Consoante com a visão de Hall (2005) e Woodward (2000), Rajagopalan (2003b), afirma que o processo de redefinição das identidades se dá no contato entre os povos, entre as culturas, e acrescenta que o ensino de uma língua estrangeira é uma das maneiras de realização desse processo. Sendo assim, entendemos que se há uma tendência de se prestigiar o espanhol europeu em relação ao espanhol americano, essa tendência também pode advir de

questões identitárias, sendo que o processo de identificação pode se dar com os “ex”-colonizadores, detentores do poder, ou também com os nossos antepassados, por razões históricas, afetivo-familiares.

Nesse sentido, percebemos que as professoras e professores de língua espanhola (brasileiras e brasileiros) têm o poder de representar, por meio de suas práticas lingüísticas, tanto as variantes da Espanha, como as hispano-americanas. Assim, torna-se imprescindível que essas professoras e professores passem a compreender a língua, não como um simples instrumento de comunicação, ou como instrumento de representação neutra e direta da realidade, mas como prática política, da qual decorrem conseqüências éticas. Dessa maneira, acreditamos que as pesquisas desenvolvidas dentro desta temática poderão contribuir para a formação da professora e do professor de língua espanhola, para que sua prática educativa seja (ou continue sendo) uma prática educativa transformadora e libertadora de estigmas e de estereótipos culturais. Além de buscarmos contribuir para a formação do professor, no sentido que acabamos de expor, também buscamos mostrar como as relações de poder podem se dar via linguagem. Para tanto, consideramos a linguagem como ação e, como uma prática indissociável de suas conseqüências éticas e sociais (PINTO, 2004a).

Acreditamos que este trabalho representa uma soma importante para o reduzido número de pesquisas sobre a língua espanhola, sobretudo no que tange à questão do processo de identificação com esta língua a partir de suas diferentes variantes lingüístico-culturais. Dentre os trabalhos que tratam dessa questão, podemos citar Bugel (1998); Santos (2005); De Camargos (2003), dentre outros. Bugel (1998), por exemplo, com base na abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas, analisa a relação de professores de espanhol de origem latino-americana com os materiais didáticos que focalizam a variante peninsular, em um contexto de ensino da língua para adultos em institutos particulares da cidade de São Paulo. Essa autora mostra que a maioria dos materiais didáticos é produzida na

Espanha e, assim, os insumos que são oferecidos por estes materiais são diferentes das necessidades dos alunos brasileiros que, segundo ela, precisam estabelecer contato com os países hispano-americanos, devido ao Tratado de Assunção, assinado em 1991. Segundo Bugel (1998), em decorrência do fato de os materiais didáticos enfocarem a variante peninsular, os próprios professores de língua espanhola, nativos de países hispano-americanos que lecionam na cidade de São Paulo, passam a usar a variante da Espanha, em vez de usarem as suas próprias. De acordo com a autora, esses professores acabam renunciando parcialmente suas variantes maternas, alegando terem a necessidade de se ensinar a "língua padrão".

O trabalho de De Camargos (2003) refere-se a um estudo sobre o processo de construção de identidade de um professor de espanhol, como língua estrangeira, no Brasil. Para desenvolver esse estudo, o pesquisador usa como aparato teórico os trabalhos de Weedon (1992), Britzman (1986) e Peirce (1995,1997). Esse trabalho teve como base as características da pesquisa etnográfica, e teve como sujeito informante o próprio pesquisador. De Camargos observa um "menosprezo" ao professor de espanhol que não é nativo, o que, segundo o autor, foi motivo de conflito identitário do professor em foco.

Santos (2005) discute a questão do imaginário dos brasileiros quanto às línguas portuguesa e espanhola, especialmente nas variedades faladas na Espanha e na Argentina. Para isso, Santos (2005) lança mão das ferramentas teóricas e analíticas da teoria da enunciação, da análise do discurso, da psicanálise e da sociologia, e faz uma análise semântico-enunciativa tanto da adjetivação quanto das construções sintático-discursivas mais recorrentes nos enunciados produzidos pelos informantes da pesquisa que, no caso, eram alunos de língua espanhola. Em suas análises, Santos mostra, assim como Bugel (1998) e De Camargos (2003), que os brasileiros tendem a se identificar com o espanhol da Espanha, por se tratar de um país europeu. Segundo a autora (2005, p. 124), "nas representações, o Brasil e os brasileiros aparecem como um país e um povo que vivem na carência e, assim, buscam no

outro (Espanha) o desejo de completude. Com relação à Argentina, a autora diz que "o centro das representações sobre os argentinos é o adjetivo **arrogante**[15]" (SANTOS, 2005, p. 125).

Diante da escassez de trabalhos sobre a língua espanhola, principalmente no que se refere à busca das razões de as professoras e professores de espanhol apresentarem uma tendência a supervalorizarem as variantes da Espanha em detrimento das variantes hispano-americanas, buscamos compreender melhor as possíveis origens dessa tendência. Para isso, trabalhamos a noção de língua, concebida, antes de mais nada, como um ato político, cujas conseqüências éticas são decorrentes das ações de nomeação/predicação ocorridas no interior de uma política de representação específica. Apoiamo-nos na teoria da performatividade de Austin (1990) e da política de representação tal como discutida por Rajagopalan (2002; 2003b), partindo da noção de identidade como construto e como algo a ser reivindicado (SILVA, 2000; HALL, 2000; 2005; DERRIDA, 2001; REVUZ, 1998; WOODWARD, 2000, dentre outros).

Considerando a dimensão ética e política da linguagem e com base em todas as questões e reflexões expostas anteriormente, estruturamos nossa pesquisa a partir dos objetivos e perguntas delineados a seguir.

Objetivos

Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como as professoras participantes da pesquisa tratam as diferenças lingüístico-culturais do espanhol na escola regular de nível fundamental. A seguir, delineamos os objetivos específicos.

[15] Grifo da própria autora.

Objetivos específicos

- Um dos objetivos específicos de nosso trabalho consiste em analisar qual a relação que as professoras têm com as diferenças lingüístico-culturais do espanhol europeu e o espanhol americano.
- Buscamos também investigar quais as relações de poder que podem ser percebidas nas manifestações lingüísticas dessas professoras.
- Como terceiro objetivo específico analisamos como essas professoras se posicionam, em sala de aula, frente às diferenças entre o espanhol da Espanha e o espanhol da Hispano-América.
- Discutimos, também, as possíveis razões dos posicionamentos dessas professoras com relação ao espanhol americano e o espanhol peninsular.

As perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho estão expostas a seguir.

Perguntas de pesquisa

- Como as professoras se posicionam frente às diferenças lingüístico-culturais do espanhol europeu e o espanhol americano?
- Como essas professoras têm tratado, na sala de aula, as diferenças lingüístico-culturais do espanhol?
- Quais as possíveis razões dos posicionamentos dessas professoras e professores ante as diferenças do espanhol da Espanha e o espanhol da América?

Estrutura da dissertação

Estruturamos nossa dissertação em três capítulos, além da Introdução, e das Considerações Finais. No Capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentaram nossas análises, a saber, a Pragmática da chamada Lingüística Crítica. Dentre esses pressupostos teóricos estão: (AUSTIN, 1990; NIETZSCHE, 2005; 2007; DERRIDA, 1973; 1991; 2001; PINTO, 2004a; 2004b; RAJAGOPALAN, 1990; 1996; 1998; 2002; 2003b; 2004; FREITAS, 2006a; 2006b). Esse capítulo foi subdividido em três seções. Na primeira seção, discutimos a Pragmática e o caráter performativo da linguagem; a segunda tratou-se das variantes do espanhol e da política de representação; por fim, trabalhamos a questão da identidade/identificação no contexto de ensino de língua estrangeira. Para a discussão do tema da seção 3, lançamos mão de obras como: (REVUZ, 1988; HALL, 2000; 2005; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000, dentre outros). No Capítulo 2, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento de nosso trabalho. Para isso, descrevemos primeiro a natureza da pesquisa, em seguida, as características do cenário e o perfil dos sujeitos participantes, assim como os procedimentos metodológicos que direcionaram a coleta e a análise dos dados. No Capítulo 3, buscamos responder às perguntas norteadoras de nossa pesquisa. Dessa forma, analisamos as políticas de representação sobre a língua espanhola sustentadas por meio das práticas lingüísticas das professoras participantes; discutimos, também, o caráter performativo da linguagem e o processo de identificação com a língua espanhola. Além dessas questões, discutimos algumas concepções de língua. Na continuação, apresentamos nossas considerações finais e as possíveis contribuições desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> Convicções são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras (NIETZSCHE, 2005, p. 239).

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos, em que nos baseamos, para o desenvolvimento de nossa pesquisa. O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, tratamos sobre a Pragmática e o caráter performativo da linguagem. Na segunda, discutimos sobre as variantes da língua espanhola e a política de representação. Por fim, abordamos a questão da identidade/ identificação e o contexto de ensino de língua estrangeira.

1.1 - A Pragmática e o caráter performativo da linguagem

Em razão de nossa pesquisa ser desenvolvida a partir da perspectiva da Pragmática, parece-nos importante tentar definir essa área da Lingüística. Porém, na tentativa de realizar tal tarefa, percebemos que não se trata de algo simples, pois existem várias correntes da Pragmática. De acordo com Rajagopalan (1996), há muitas controvérsias quanto à definição de Pragmática. Nas palavras do próprio autor (1996, p. 6), “a pragmática ainda é vista por muitos estudiosos, não sem razão, como um verdadeiro saco de gatos”. De acordo com esse autor (1996) e com Pinto (2004a), podemos perceber algumas possíveis razões para a dificuldade de se definir o termo “pragmática”. Uma delas seria o fato de o termo ter sido cunhado e utilizado pela primeira vez por estudiosos da Semiótica, como Charles W. Morris, por exemplo, um dos seguidores do filósofo Charles Sanders Pierce. Porém, referindo-se à pragmática, Haberland e Mey (1977) afirmam que se trata da ciência do uso da linguagem e não tem nenhuma associação direta com o uso histórico do termo. Conforme aponta Rajagopalan (1996, p. 106), “a questão pragmática surgiu na Lingüística em razão do intenso

intercâmbio que houve entre esta e a Filosofia, sobretudo da inspiração austro-anglo-americana (a assim-chamada 'Filosofia Analítica')".

Conforme aponta Pinto (2004a), autores como H. P. Grice podem ser tomados como referência à Pragmática. No entanto, Pinto (2004a) nos mostra que, trabalhos como os de Grice (1980), foram assumindo as características referentes às áreas da Análise da Conversação e acabaram se separando da área da Pragmática.

Para a Pragmática atual, diferentemente de como era para Grice (1980), por exemplo, a linguagem não é mais compreendida como um simples meio de comunicação e, o falante, tampouco é visto como simples indivíduo que deve "cooperar" com seu interlocutor para que haja a comunicação. De acordo com Grice (1980), se o indivíduo seguisse a lógica das regras conversacionais, com base na "noção de cooperação", garantiria sucesso no processo de comunicação. Assim, partia-se da idéia de que o falante era um ser que tinha absoluto controle sobre os sentidos que seus dizeres podiam provocar. Esses pressupostos, com base no princípio de cooperação proposto por Grice (1980), levavam a uma visão ingênua sobre linguagem; linguagem vista como consenso. Pinto (2004a, p. 62), com base em Jacob L. Mey (1987), diz que a noção de cooperação, conceito criado por Grice (1980), "sustenta a ideologia da 'parceria social', pois apresenta o uso da linguagem como uma parceria igualitária e livre entre falantes".

Para os atuais pragmatistas, como Rajagopalan, por exemplo, a linguagem não pode mais ser compreendida como um simples instrumento de comunicação, "em condições ideais, perfeitamente transparente, através do qual se possa ter um contato com o mundo" (RAJAGOPALAN, 1996, p. 113). Pelo contrário, segundo afirma o próprio autor:

> Com a mudança em curso no campo da filosofia, percebeu-se que a tão-condenada 'opacidade' da linguagem (...) não é um mal que deve ser evitado; mas a condição natural da linguagem em todas as suas manifestações e empregos, que por sua vez, longe de ser um mero veículo encarregado de transporte dos significados, cheio de artimanhas e

> comportamentos imprevistos, é quase sempre resistente ao mando do seu usuário. A linguagem, em outras palavras, não é mais um simples instrumento, mas um fenômeno poderoso em si, alheio à vontade humana e, freqüentemente, às suas intenções (e pretensões) conscientes (RAJAGOPALAN, 1996, p. 113).

As críticas à concepção de linguagem como simples representação do mundo, ao sujeito cartesiano, cognoscente e à imanência do significado ("a coisa em si") surgiram com os questionamentos de Nietzsche[16] (2005; p. 27- 1. ed.):

> Quando algum dia se escrever a história da gênese do pensamento, nela também se encontrará, sob uma nova luz, a seguinte frase de um lógico eminente: "A originária lei universal do sujeito cognoscente consiste na necessidade interior de reconhecer cada objeto em si, em sua própria essência, como um objeto idêntico a si mesmo, portanto existente por si mesmo e, no fundo, sempre igual e imutável, em suma, como uma substância"[17]. Também essa lei, aí denominada "originária", veio a ser (...) como os estúpidos olhos de toupeira dessas organizações vêem apenas a mesma coisa no início.

De maneira mais contundente, Nietzsche aponta para a não existência de um significado imanente: "talvez reconheçamos então que a coisa em si é digna de uma gargalhada homérica: que ela *parecia*[18] ser tanto, até mesmo tudo, e na realidade está vazia, vazia de significado" (NIETZSCHE, 2005, p. 26). Nietzsche lança mão da metáfora da pintura para dizer que o mundo passa a significar, de acordo com o nosso olhar que, por sua vez, é mediado por diferentes valores que não são da ordem do cognitivo:

> Pelo fato de termos, durante milhares de anos, olhado o mundo com exigências morais, estéticas, religiosas, com cega inclinação, paixão ou medo, e termos nos relegado nos maus hábitos do pensamento ilógico, que este mundo gradualmente *se tornou*[19] assim estranhamente variegado,

[16] Ao analisar a obra de Austin, percebemos que esse filósofo resgata muitos conceitos que advêm de Nietzsche.
[17] Citação que Nietzsche (2005) faz de Afrikan Spir, Denken und Wirklichkeit (Pensamento e realidade) (Leipzig, 1877).
[18] Grifo do autor.
[19] Grifo do autor.

> terrível, profundo de significado, cheio de alma, adquirindo cores – mas nós fomos os coloristas (NIETZSCHE, 2005, p. 25).

Com isso, Nietzsche nos mostra, mais uma vez que a linguagem não pode ser concebida como instrumento de representação da realidade, posto que não há uma única maneira de olhar para o objeto:

> Olhamos todas as coisas com a cabeça humana, e é impossível cortar essa cabeça; mas permanece a questão de saber o que ainda existiria do mundo se ela fosse mesmo cortada. (...) As suposições metafísicas, tudo o que as criou, é paixão, erro e auto-ilusão; foram os piores, e não os melhores métodos cognitivos, que ensinaram a acreditar nelas (NIETZSCHE, 2005, p. 19).

Conforme veremos, mais adiante, tais pensamentos nietzschianos exerceram bastante influência para o desenvolvimento dos postulados de filósofos como aqueles propostos por Austin (1990), Derrida (1973; 2001) e, outros, conseqüentemente, para as reflexões de estudiosas e estudiosos de diferentes áreas como, por exemplo, a Pragmática. Dentre algumas reflexões que foram desenvolvidas sob influência de pensamentos nietzschianos, sobretudo, com relação à concepção de linguagem, citamos as de autores como Pinto (2004a) e Rajagopalan (2003b; 2003c).

Nas palavras de Pinto (2004a, p. 66) a linguagem é compreendida, pela Pragmática atual, como prática social e "é indissociável de suas conseqüências éticas (...)". Nesta mesma linha de pensamento, Rajagopalan discute a relação entre as práticas de linguagem e a questão ética, partindo da problematização que Austin (1990) levanta sobre o próprio ato de definir a linguagem. Conforme aponta Rajagopalan (2003b), já no ato de definir o objeto de estudo da lingüística (a linguagem) faz-se presente a questão ética. Nas palavras do próprio autor,

> Convém lembrar que *definir* é um ato de fala. Austin (1962:162) o inclui na categoria dos *expositives*, porém fica em dúvida e pergunta se não

> pertenceria, ao invés, à categoria dos *commissives*[20], que têm por finalidade "comprometer o locutor com um certo modo de ação no futuro" (RAJAGOPALAN, 2003b, p. 50).

Nesse sentido, podemos dizer – com base no que nos mostram Pinto (2004a) e Rajagopalan (1996; 2003b) – que, se importa para a Pragmática a questão da ética, como conseqüência do ato lingüístico, o falante não pode ser considerado apenas como indivíduo, mas como sujeito, atravessado pelo seu sistema de crenças e valores e pelo inconsciente. Se assim não o fosse, não haveria como explicar os atos falhos, os lapsos etc. Porém acreditamos que não se pode destituir o sujeito das responsabilidades dos seus dizeres com base na pura noção de inconsciente. Acreditamos também que o sujeito, muitas vezes, faz escolhas por conveniência, isto é, a depender do contexto, pode-lhe ser conveniente dizer isso e não aquilo. Além disso, entendemos que o sujeito faz suas escolhas a partir de posições que ele ocupa, ou seja, posições políticas, ideológicas, sociais e culturais. Conforme aponta Rajagopalan (2003), todo ato de escolher – inclusive escolher uma palavra e não outra – é um ato político que tem suas conseqüências éticas. Com base nisso, tomaremos como sustentação teórica, para o presente estudo, a obra do filósofo inglês J.L. Austin (1990)[21], cuja questão central é a relação entre linguagem e ética.

A obra de Austin (1990) foi interpretada por diferentes estudiosos de diferentes áreas. Uma das leituras que acabou se tornando a "leitura oficial" – quer isso seja questionado ou não – foi a leitura realizada pelo filósofo norte-americano, J. R.Searle (1981)[22]. Por tratar-se de uma obra póstuma, resultante da compilação de doze conferências proferidas por Austin na Universidade de Harvard (EUA), Searle, que foi aluno de Austin, acabou sendo autorizado pelo mundo acadêmico a fazer a "leitura oficial" de sua obra. Dessa forma, conforme apontam Pinto (2004a) e Rajagopalan (1996), a teoria dos atos de fala acabou se firmando na

[20] Grifos do autor.

[21] Essa obra foi publicada, postumamente, sob o título: "How to do things with words", em 1962. A versão em português foi publicada, em 1990, com o título: "Quando dizer é fazer: palavras e ação". Embora não seja a única obra de Austin, é a que mais influenciou os estudos lingüísticos, a partir dos chamados "atos de fala". Segundo Rajagopalan (1996, p. 105), "é impossível ignorar a derradeira influência que J. L. Austin tem exercido sobre os rumos da Lingüística contemporânea. Praticamente tudo o que se faz hoje em dia na área da Pragmática, o subdomínio da Lingüística que mais cresceu nas últimas duas ou três décadas, traz marcas inconfundíveis do pensamento desse filósofo inglês". Rajagopalan ressalta, ainda que, os "atos de fala" não exerceram influência só nos estudos lingüísticos, mas também nos da Economia, do Direito, da Sociologia, além da própria filosofia.

[22] Essa obra de Searle foi publicada primeiramente em 1969, mas no Brasil, a publicação se deu em 1981.

Lingüística pela via da interpretação de Searle. Segundo as próprias palavras de Rajagopalan (1996, p. 108):

> a aceitação da "leitura oficial" em meio à comunidade acadêmica é tamanha que livros didáticos introdutórios registram como fato consumado a idéia de que a contribuição de Searle, sobretudo na fase inicial (isto é, a de Searle 1969), se resume em dar o acabamento final e alguns retoques de última hora ao trabalho incompleto deixado por Austin.

Assim, Rajagopalan (1996) nos mostra que a leitura que Searle (1969)[23] faz de Austin (1990) pressupõe que, primeiro, trata-se de uma obra inacabada e segundo, em razão do movimento de ir e vir na própria teoria, Austin estaria apenas tentando organizar os seus pensamentos, sem chegar a uma conclusão definitiva. Porém, conforme afirma Rajagopalan (1996, p. 109), Austin "até desconfiava de teses definitivas", ou seja, a movimentação teórica desenvolvida por Austin não se deu de modo involuntário, mas foi uma maneira de problematizar a própria noção de verdade como era concebida pela Filosofia Analítica. Em outras palavras, Austin não estava em nenhum momento interessado em postular uma teoria definitiva, o propósito de estabelecer certas contradições, para, em seguida, desfazê-las, era justamente contrariar as próprias bases da filosofia tradicional, para a qual, são inaceitáveis as contradições.

Nesse sentido, Pinto (2004a) e Rajagopalan (1996) afirmam que Searle se auto-outorga a missão de organizar uma taxonomia para os atos de fala, defendendo a idéia de que eles deveriam possuir um "conteúdo proposicional" que regeria a sua classificação por meio de doze "dimensões de variação". Na perspectiva de Searle – afirma Rajagopalan (1996) – seria necessário reinscrever, na obra de Austin (1990), a noção de proposição, a fim de assegurar-lhe o reconhecimento pela tradição da Filosofia Analítica e pelos estudos lingüísticos referentes à década de 1970, a saber, pela Gramática Gerativo-Transformacional. Porém, conforme já foi mencionado, os pressupostos de Austin, ao contrário do que queria Searle, confrontavam com todo o paradigma tradicional da filosofia analítica, além disso, de

[23] Conforme mencionamos anteriormente, essa obra foi publicada no Brasil em 1981.

acordo com Rajagopalan (1996), o filósofo inglês não era lingüista, nem tampouco estava preocupado em tratar de questões gramaticais. Assim, o que Searle fez, afirma Rajagopalan (1996), foi "domesticar" os pensamentos de Austin, com finalidades exatamente contrárias às aspirações do filósofo inglês.

Dessa maneira, Rajagopalan (1996) nos alerta quanto à importância de outras leituras diferentes daquela considerada como a "leitura oficial":

> Por que devemos, na qualidade de lingüistas, escutar a voz deste outro Austin que a "leitura oficial" de sua obra nos impediu de ouvir? A resposta é simples: O Austin que Searle e seus epígonos não quiseram ouvir e não quiseram que os outros ouvissem traz à tona uma série de questões, quase todas milenares, porém nunca resolvidas de forma satisfatória, acerca da linguagem. E o que é mais impressionante ainda, dos escritos de Austin podem ser depreendidas algumas idéias mais originais e ousadas, e por incrível que pareça, atuais a respeito dessas questões fundamentais (RAJAGOPALAN, 1996, p. 112).

Sendo assim, apoiando-nos nas leituras de Rajagopalan (1990; 1996) e com base nos pensamentos de Nietzsche (2005) e de Derrida (1973; 2001), discutiremos os efeitos da obra de Austin (1990) que foram apagados na leitura realizada por Searle (1969), assim como as conseqüências do que ela causou às próprias bases da Filosofia Analítica; o comprometimento disso com a questão da ética, a forma de se encarar a linguagem não simplesmente como um organismo abstrato, exterior ao sujeito, ou como simples representação da realidade, mas sim como uma prática política.

Com relação ao apagamento, realizado por Searle, de determinados efeitos da obra austiniana, como as propositais contradições, o humor e o sarcasmo, cabe dizer que se trata de uma possível leitura. Porém, não podemos negar que se trata de uma leitura "domesticada", conforme apontado por Rajagopalan (1996). Assim, assumimos uma leitura, pós Derrida, que enxerga os apagamentos feitos por Searle em sua leitura da obra de Austin (1990).

De acordo com a apresentação do tradutor da obra austiniana em questão, Souza Filho (1990), a teoria dos atos de fala situa-se dentro da chamada "virada lingüística"[24], a partir da qual compreendemos que não é possível dizer/fazer nada, nem mesmo filosofia, senão de dentro da própria linguagem, ou seja, se não for via linguagem. Foi dentro desse contexto que Wittgenstein (1953) criou a noção de jogos de linguagem, mostrando que a verdade é um construto, pois é uma questão de conveniência. Sendo assim, passa-se a questionar a noção de verdade absoluta.

Um outro ponto relevante da obra, a ser abordado, é a maneira como Austin discute a questão do significado. Para o filósofo, as questões mais profundas do significado não podem ser explicadas pela gramática, no nível da sentença. Nesse sentido é que, para Austin, se faz necessário considerar o contexto, pois aquilo que se está significando será determinado por quem autoriza uma determinada prática lingüística em um determinado contexto.

A fim de discutir essas questões, faremos um apanhado, em linhas gerais, sobre a obra de Austin, começando pela primeira Conferência, porém, ao longo de nossas reflexões, passaremos a tratar os pontos que nos parecem mais relevantes, sem seguir a ordem seqüencial das Conferências.

Segundo aponta Rajagopalan (1990), Austin (1990) inicia a primeira conferência a partir de um comentário extremamente irônico: "O que tenho a dizer não é difícil, nem polêmico. O único mérito que gostaria de reivindicar para esta exposição é o fato de ser verdadeira pelo menos em parte" (AUSTIN, 1990, p. 21). Conforme nos mostra Rajagopalan (1990), trata-se de uma ironia, pois o que Austin faz, no decorrer de toda obra, é abalar os grandes pilares da Filosofia: os pares dicotômicos, performativo x constativo, e a constatação

[24] "Como a chamada 'virada lingüística' (linguistc turn) promovido pelo alemão Gottlob Frege, a linguagem passou a ocupar lugar de destaque na atenção dos filósofos, de modo que é possível dizer que, a partir da virada do século XIX, o campo da Filosofia da Linguagem tornou-se praticamente co-extensivo ao do da própria Filosofia" (RAJAGOPALAN, 1996, p. 111-112).

dos fatos tomados como verdade, conceitos herdados dos tempos de Antigüidade, dos pensamentos metafísicos.

Austin inicia suas reflexões contrastando as sentenças constativas e performativas, mostrando que, enquanto alguns proferimentos, descrevem e declaram, outros são usados não para descrever, ou declarar algo, mas para fazer algo; a este tipo de ato de proferir não se pode atribuir o valor de verdadeiro ou falso. Em suas próprias palavras:

> Passou-se a perguntar, em um segundo estágio, se muitas das aparentes pseudodeclarações seriam realmente "declarações". Passou-se geralmente a considerar que muitos proferimentos que parecem declarações não têm, ou têm apenas em parte, o propósito de registrar ou transmitir informação direta acerca dos fatos. Por exemplo, as "proposições éticas" talvez tenham propósito, no todo ou em parte, de manifestar emoção ou prescrever comportamento, ou influenciá-lo de modo especial (AUSTIN, 1990, p. 22).

Ao fazer uma delimitação preliminar do performativo, Austin diz:

> Trata-se sobretudo de um tipo de nosso segundo grupo – as expressões que se disfarçam. Esse tipo, porém, não se disfarça sempre necessariamente como declaração factual, descritiva ou constatativa. (...) Creio que os gramáticos ainda não perceberam tal 'disfarce' e os filósofos só muito incidentalmente. Será conveniente, portanto, estudar esse tipo de declaração, inicialmente sob esta forma enganosa, para explicitar suas características, contrastando-as com as declarações factuais que elas imitam (AUSTIN, 1990, p. 23).

Conforme nos mostra Rajagopalan (1990), por meio dessa delimitação preliminar, Austin está adiantando o que ele vai fazer, ao longo das doze Conferências, ou seja, inicialmente, Austin contrasta as declarações constativas com as performativas e, posteriormente, mostra que essa dicotomia não tem razão de existir, já que não há declarações meramente constativas, ou seja, sempre que se diz algo, se está fazendo algo, assim, a linguagem é ação o tempo todo. Porém, antes de chegar de fato a essa conclusão, o leitor perceberá diversas "contradições", que em uma primeira leitura poderá significar, apenas,

argumentos confusos. No entanto, Rajagopalan (1990) alerta-nos para o fato de que, a partir de uma leitura mais cuidadosa, o leitor perceberá que as "contradições" encontradas na obra de Austin não são inocentes. Trata-se de uma escolha política a fim de mostrar na prática, de dentro da própria linguagem, que a noção de verdades absolutas[25] é algo questionável. Em outras palavras, as verdades não são estáticas, mas são construídas convenientemente, daí a importância da ética para Austin. Segundo afirma o filósofo:

> Na vida real, diferentemente das situações mais simples consideradas na teoria lógica, nem sempre podemos responder de maneira simples se a declaração é falsa ou verdadeira. Suponhamos que confrontamos "A França é hexagonal" com os fatos, nesse caso, com a França, suponho. Esta declaração é verdadeira ou falsa? Bem, se assim o desejamos, é verdadeira em certa medida. É claro que se pode entender o que se quer dizer com a afirmação de que é verdadeira para certos fins e propósitos (AUSTIN, 1990, p. 117).

Nesse sentido, Austin afirma que, da mesma forma como as finalidades e propósitos são determinantes para se dizer se uma declaração é verdadeira ou falsa, o contexto também o é, ou seja, uma certa declaração pode ser adequada para alguns contextos, mas não outros: "o que se julga verdadeiro em um livro escolar pode não ser julgado do mesmo modo numa obra de investigação histórica" (AUSTIN, 1990, p. 118). Com essas afirmações, torna-se clara a preocupação de Austin, com as conseqüências éticas dos atos de fala que, por sua vez, não são inocentes. Em outras palavras, conforme discute Rajagopalan (2003b), trabalhar com a linguagem é agir politicamente, daí a responsabilidade ética sempre ligada às práticas de linguagem.

Em vários momentos da obra, o autor menciona o caráter não definitivo de suas considerações: "tudo quanto for dito nestas seções é provisório e sujeito a reformulação à luz das seções posteriores" (AUSTIN, 1990, p. 23). Podemos citar outras passagens em que

[25] Dessa maneira, Austin, assim como Nietzsche problematiza a noção de verdade tal como era para os metafísicos: "*não existem fatos eternos*: assim como não existem verdades absolutas" (NIETZSCHE, 2005, p. 16). (Grifos do autor).

Austin sinaliza que suas considerações estão em suspenso: “tenho que explicar, a esta altura, mais uma vez, que estamos tateando” (AUSTIN, 1990, p. 62).

No excerto abaixo, Austin admite, mais explicitamente, o caráter de movimentação teórica da obra:

> (...) permitam-me fazer uma observação geral, ou melhor, uma confissão. Muitos dos leitores já devem estar impacientes com esta maneira de encarar os problemas, e até certo ponto isso é justificável. Os leitores dirão: “Por que não terminar com esse palavrório? (...) Por que não discutir de uma vez por todas essas coisas de maneira direta, no terreno da lingüística e no da psicologia? Para que dar tantas voltas? É claro que estou de acordo que se tem de fazer isso, apenas acho que deve ser feito *depois*[26] e não antes de se verificar o que se pode extrair da linguagem comum, mesmo que o que venha à tona seja inegável. De outro modo passaríamos por alto de coisas importantes e iríamos demasiado rápidos (AUSTIN, 1990, p. 104).

Conforme discute Rajagopalan (1990), essa movimentação teórica de ir e vir, em forma de espiral, ou seja, esse caráter provisório dos conceitos estabelecidos por Austin, acaba estendendo-se por toda a obra. Faz-se importante salientar que todo esse processo de ir e vir, adiantar, recuar, deixar em suspenso, voltar, enfim, sua forma de tecer a teoria, de exercitar o raciocínio, caracteriza “um estilo teórico-argumentativo extremamente eficaz (...). O que Austin faz é simplesmente esperar que os contra-argumentos se avolumem a tal ponto que se torne insustentável a dicotomia inicial” (RAJAGOPALAN, 1990, p. 236).

Além disso, Rajagopalan (1990) nos demonstra que, com essa estratégia de idas e vindas na sua própria teoria, Austin mostra também, na prática, na interação com o leitor, que sua preocupação não reside em estabelecer critérios gramaticais, por meio de classificação de verbos. Muito pelo contrário, para Austin, a gramática não é capaz, por si própria, de explicar as questões fundamentais, atreladas às práticas de linguagem, a saber, as questões éticas, ou seja, pela gramática em si não se pode chegar à dimensão ética da linguagem. No excerto seguinte, Austin afirma que não está preocupado com as questões léxicas e sintáticas:

[26] Grifo do autor.

> Isso nos leva a um impasse no que diz respeito a um critério *simples e único*[27] fundado na gramática ou no vocabulário (...). Por exemplo, um dos critérios poderia ser que toda expressão com o verbo no modo imperativo é performativa, mas isso nos levaria a enfrentar muitos problemas, como, por exemplo, determinar quando o verbo está no imperativo e quando não está, problemas nos quais não quero me envolver. (...) Dissemos que a idéia de um proferimento performativo exigia que a expressão consistisse na realização de uma ação (ou que fizesse parte dessa realização). As ações só podem ser realizadas por pessoas, e, em nossos casos, é óbvio que quem usa a expressão deve ser o que realiza a ação. Daí nosso sentimento justificável – que erroneamente apresentamos em termos puramente gramaticais (AUSTIN, 1990, p. 61).

De maneira mais veemente, Austin afirma que não está interessado em fazer análises no nível da sentença. Para ele, "uma vez que percebemos que o que temos que examinar *não*[28] é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação lingüística, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato" (AUSTIN, 1990, p. 115). E, na continuação, enfatiza a responsabilidade decorrente de uma ação, dizendo: "as declarações 'têm efeito' do mesmo modo que o tem o ato de batizar um navio. Se declarei algo, isso me compromete a outras declarações" (AUSTIN, 1990, p. 115). Sobre essa questão, Souza Filho faz um comentário de grande valia:

> O fato de dar uma informação direta produz, quase sempre, efeitos conseqüentes sobre a ação, não é mais surpreendente do que o fato inverso, ou seja, que a realização de uma ação qualquer (incluindo o proferimento de um performativo) tem em geral como conseqüência nos tornar e aos outros conscientes dos fatos. Dessa forma, compreendemos que o grande achado de Austin foi questionar o constativo como algo inocente. (...) Se atiro um tomate durante uma reunião política (ou grito 'Protesto' se outra pessoa o faz – supondo que isso seja realizar uma ação) isso terá provavelmente como conseqüência que outros percebam que protesto e que tenho determinadas convicções políticas. Mas não tornará verdadeiro ou falso o ato de atirar o tomate ou de gritar (ainda que possam ter sido feitos, mesmo deliberadamente, para confundir) (SOUZA FILHO, 1990, p. 96).

Ao enfatizar que todo ato de dizer é performativo, Austin toca na questão do significado, fazendo referência à herança metafísica:

---

[27] Grifos do autor.
[28] Grifo do autor.

> Achamos conveniente recuar por um instante às questões fundamentais, ou seja, considerar desde a base em quantos sentidos se pode entender que dizer algo *é* fazer algo, ou que *ao* dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que *por*[29] dizer algo fazemos algo. E começamos distinguindo todo um grupo de sentidos de "fazer algo" que dizer algo é, em sentido normal e completo, fazer algo – o que inclui o proferir certos ruídos, certas palavras em determinada construção, e com um certo "significado" no sentido filosófico favorito da palavra, isto é, com um sentido e uma referência determinados (AUSTIN, 1990, p. 85).

Nesse fragmento, Austin se remete a significado "no sentido filosófico favorito da palavra, isto é, com um sentido e uma referência determinados" (AUSTIN, 1990, p. 85). Porém, mais ao final das Conferências, ele mesmo se auto critica, com vistas a denunciar a concepção de significado herdada da Filosofia Clássica:

> podemos bem suspeitar que a teoria do "significado" como equivalente a "sentido e referência" vai certamente necessitar de alguma depuração e reformulação (...) (*caso esta distinção seja fundamentada*[30], aqui ela está apenas esboçada). Admito que não foi feito o suficiente aqui: aceitei o velho "sentido e referência" (AUSTIN, 1990, p. 122).

Ao denunciar a concepção de significado, tal como o é para a metafísica, o pensamento de Austin alinha-se ao de Nietzsche e, é mais tarde, retomado por Derrida (2001) Rajagopalan (1996), dentre outros. Segundo Nietzsche (2005, p. 134):

> pelo fato de buscarem imediatamente a razão, ou seja, "o que significa", e não mais "o que é", nossos sentidos ficaram algo embotados (...). No momento ainda se diz: o mundo é mais feio do que nunca, mas *significa*[31] um mundo mais belo do que jamais foi. Mas quanto mais se dispersa e volatiliza a fragrância do significado, tanto mais raros se tornam aqueles que ainda a percebem: os restantes se detêm enfim no que é feio e tentam fruí-lo diretamente, o que jamais conseguem.

[29] Grifos do autor.
[30] Grifos do autor.
[31] Grifo do autor.

Em consonância com este pensamento e com base em Derrida (2001), Freitas (2006b, p. 236) afirma que

> deveríamos nos preocupar não com o que exatamente as palavras significam, mas com o que elas podem significar (ou passam a significar); as palavras estão o tempo todo adquirindo novos matizes de significação. Para Derrida, o signo não tem um significado transcendental, fixo; o signo é um signo sem centro, sem significado (substantivo), mas um signo significado (verbo no particípio passado).

Com relação à questão da dicotomia "performativo x constativo", que Austin, primeiro constrói e, posteriormente, desconstrói, faz-se importante pontuar, ainda, algumas reflexões. Segundo Rajagopalan (1990, p. 239):

> A superação definitiva da dicotomia inicial (...) implica também abandono definitivo de qualquer esperança de 'ancorar' a linguagem a um fundo 'sólido' e 'estável' (...) ou, alternativamente, abandono definitivo da esperança de contemplar a linguagem de um ponto de vista fixo e imóvel, a uma distância cômoda e segura em relação ao objeto de análise – portanto, fora da linguagem, enfim, transcendental. Não há, em outras palavras, como lidar com a ação humana, senão mediante e no interior dela mesma. (...) o que Austin está prestes a concluir é muito mais revolucionário do que se pensa comumente. Pois, está sob ameaça a tese milenar de essencialismo.

Podemos, pois, a partir da leitura que Rajagopalan (1990) faz de Austin, entender que, para o filósofo inglês, assim como para Nietzsche, não há uma única maneira de se olhar para um objeto, pois nosso olhar é afetado por tudo aquilo que nos constitui, como fatores políticos, ideológicos, históricos, familiares, afetivos, culturais, dentre outros. Conseqüentemente, o ato de nomear/predicar não pode ser neutro, nem inocente[32].

Outra reflexão quanto ao ato de, inicialmente erguer a dicotomia "performativo x constativo" e, depois, desfazê-la, refere-se à supramencionada crítica que Austin faz à Filosofia, quanto às hierarquias dicotômicas. Nesse sentido, o autor destaca que, assim como

[32] De acordo com a teoria austiniana, este par nomear/predicar é questionado, uma vez que o próprio ato de nomear está carregado de ideologia e de valores.

tantas outras dicotomias, é necessário eliminar o contraste entre “normativo ou valorativo” versus “factual”.

Faz-se importante mencionar que Austin não foi o primeiro, tampouco o único a criticar as hierarquias dicotômicas. Essa crítica também é encontrada em toda a obra nietzschiana, notadamente em Nietzsche (2005), quando afirma que

> Você deve aprender a perceber o que há de perspectivista em cada valoração (...) também o que de estupidez que há nas oposições de valores (...) você deve olhar com seus olhos o problema da *hierarquia*, e como poder, direito e amplidão das perspectivas crescem conjuntamente às alturas. Você deve – basta, o espírito livre *sabe* agora a qual “você deve” obedecer, e também do que agora é *capaz*, o que somente agora lhe é – *permitido*[33]... (NIETZSCHE, 2005, p.13).

Nietzsche chama de “espírito livre” o filósofo que “agora é capaz”, “agora lhe é permitido” libertar-se das hierarquias de valores estabelecidas e impostas pela metafísica. Fala-se em hierarquias dicotômicas, pois nas dicotomias sempre um dos pares será privilegiado, em detrimento do outro, como por exemplo: fato x valor; nomear x predicar; tratado x ficção; razão x emoção etc. De acordo com Nietzsche (2005), a questão das hierarquias está diretamente ligada aos interesses que estão por trás de cada uma delas:

> A hierarquia dos bens aceita, baseada em como um egoísmo pequeno, elevado ou supremo deseja uma ou outra coisa, decide atualmente acerca da moralidade ou imoralidade. Preferir um bem pequeno (por exemplo, o prazer dos sentidos) a um altamente valorizado (por exemplo, a saúde) é tido como imoral, tanto quanto preferir a boa vida à liberdade. Mas a hierarquia dos bens não é fixa e igual em todos os tempos; quando alguém prefere a vingança à justiça, ele é moral segundo a medida de uma cultura passada, imoral segundo a atual. “Imoral” designa, portanto, que um indivíduo ainda não sente, ou não sente ainda com força bastante, os motivos mais elevados, mais sutis e mais espirituais trazidos pela nova cultura: designa um ser atrasado, mas apenas numa diferença de grau. – A própria hierarquia dos bens não é estabelecida ou alterada segundo pontos de vista morais; mas com base na sua determinação vigente é decidido se uma ação é moral ou imoral (NIETZSCHE, 2005, p. 14).

[33] Grifos do autor.

Conforme aponta Rajagopalan (2003c), outro filósofo que, em toda sua obra, criticou as hierarquias dicotômicas, estabelecidas pela metafísica, foi Derrida. Conforme afirma esse autor,

> Em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face-a-faces*[34], mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente, etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia. Descuidar-se dessa fase de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva e subordinante da oposição (DERRIDA, 2001, p.48).

Derrida critica as hierarquias dicotômicas, sem contudo, simplesmente, propor uma simples inversão de tais hierarquias, pois, ele mesmo nos mostra que se assim o fizesse, cairia no mesmo engodo da metafísica, ou seja, um dos dois termos (ou pólos) continuaria dominando o outro. Em outras palavras, entre um pólo e outro das dicotomias, Derrida (2001) propõe o que ele chama de "indecidível", ou seja, a possibilidade de dois termos (ou pólos). Dessa maneira, Derrida define os "indecidíveis" como

> unidades de simulacro, "falsas" propriedades verbais, nominais ou semânticas, que não se deixam mais compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, opõe-lhe resistência, desorganizam-na, mas, sem nunca constituir um terceiro elemento, sem nunca dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa (o *pharmakon*[35] não é nem o remédio, nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita (...). Nem/nem quer dizer ou "ao mesmo tempo" ou "ou um ou outro" (...)) (DERRIDA, 2001, p.49-50).

Enfim, apoiando-nos na leitura, da obra de Austin (1990), realizada por Rajagopalan (1990; 1996) e com base nos pensamentos de Nietzsche (2005) e de Derrida (1973; 2001), não é possível mais conceber a língua como um sistema fechado, estável, intacto a todas as influências externas, deixando-se de lado o sujeito e tudo o que o constitui. Tampouco é

[34] Grifo do autor.
[35] Grifo do autor.

possível "acreditar que a língua tão-somente reflete uma realidade externa a si mesma" (RAJAGOPALAN, 2004, p. 225). Em outras palavras, descarta-se, assim, a idéia de transparência da linguagem, ou, de transcendência do significado.

Assim, a fim de discutir as conseqüências éticas atreladas à linguagem, apoiamo-nos na perspectiva da Lingüística Crítica e da Pragmática, pelo fato de entendermos a linguagem como prática social e política.

1.2 - As variantes do espanhol e a política de representação

Como o objetivo de nosso trabalho não foi fazer um levantamento das variantes do espanhol, e nem tampouco aprofundar na análise de suas peculiaridades, mostraremos, em vez disso, como as professoras, participantes da pesquisa, tratam as diferenças lingüístico-culturais do espanhol, quais são as variantes que elas ensinam e quais as possíveis razões e implicações de suas escolhas.

Por acreditarmos que não existe uma língua "pura", assim como não existe uma "única" variante intacta a qualquer interferência de outras variantes, preferimos usar os termos "variantes da região Centro-Norte da Espanha" (doravante VE) e "variantes da Hispano-América[36]" (doravante VA).

Falamos em variantes da região Centro-Norte da Espanha, já que, segundo informações obtidas pela Real Academia Espanhola[37] (doravante RAE), podemos dizer que tais variantes coincidem com a língua, considerada pela RAE, como padrão[38] de âmbito

[36] Estamos considerando o espanhol falado, como primeira língua, nos países americanos, incluindo os da América do Sul e os da América Central.

[37] A Real Academia Espanhola (RAE) foi instituída em 1713 e está sediada em Madri.

[38] Embora o foco de nossa pesquisa não se refira ao material didático, cabe dizer que a maioria dos livros didáticos veicula as variantes da região Centro-Norte da Espanha como sendo o padrão da língua espanhola, ou seja, a língua tomada como referência para o professor. As variantes hispano-americanas são, na maioria das vezes, tratadas como curiosidades. Este fato remete-nos à realidade de outras línguas cujos livros didáticos "vendem" a idéia de que o "padrão" corresponde às variantes européias, como é o caso do francês, por exemplo; ou seja, vemos que a maioria dos livros ensina o francês falado na França e não o que se fala no Canadá, ou em qualquer outro país que não seja europeu.

nacional (castelhano ou espanhol), pois até 1925, a RAE preferiu chamar a língua de "castelhano". A partir desta data, a Academia adota o nome de "espanhol". Porém, para referir-se ao dialeto do espanhol românico originário do Reino de Castela[39], usa-se o termo castelhano. Usa-se também este nome para distinguir a língua comum do Estado espanhol das outras línguas co-oficiais nas suas respectivas comunidades autônomas: galego (Galícia), catalão (Catalunha, Ilhas Baleares e Comunidade Valenciana), euskera (País Vasco e Navarra), bable (nas Astúrias). Segundo o Boletim Informativo CORI (Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais) da UNICAMP[40], 74% da população espanhola fala o Castelhano, 17% o Catalão, 7% o Galego, 2% o Basco.

De acordo com o dicionário da RAE[41], o termo castelhano apresenta as seguintes acepções[42]:

> Castelhano:
>
> ***1.*** *(Del lat. Castellānus).*
> ***2.*** *adj. Natural de Castilla. U. t. c. s*[43]*.*
> ***3.*** *adj. Perteneciente o relativo a esta región de España.*
> ***4.*** *m. Lengua española, especialmente cuando se quiere introducir una distinción respecto a otras lenguas habladas también como propias en España.*
> ***5.*** *m. Dialecto románico nacido en Castilla la Vieja, del que tuvo su origen la lengua española.*
> ***6.*** *m. Variedad de la lengua española hablada modernamente en Castilla la Vieja.*

Percebemos que, embora a RAE prefira hoje o termo espanhol, há uma grande ocorrência do nome castelhano. É o que nos mostra o próprio dicionário atual da RAE, na

---

[39] Castela, no século XI, tornou-se um reino independente e, a partir desse momento, foi crescendo até tornar-se o reino mais importante da península. A história da propagação do castelhano está fortemente ligada à história da Reconquista Cristã dos territórios que os muçulmanos haviam conquistado na Península Ibérica. Atualmente, há muita controvérsia de ordem geopolítica quanto às regiões que hoje correspondem (ou não) ao Reino de Castela. Sendo assim, para não corrermos o risco de tomar algum partido, preferimos nos referir, de uma maneira mais ampla, ao Centro-Norte da Espanha.

[40] Boletim Informativo Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais (CORI) da UNICAMP, Ano XI-Número 50. Outubro 2005. Disponível em: www.cori.unicamp.br/pdf/outubro2005/boletim-espanha.pdf Acessado em 07/07/2007.

[41] Ver site oficial da Real Academia Española: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=castellano.

[42] Citamos apenas aquelas que nos pareceram mais relevantes para a nossa discussão.

[43] Usado, usada ou usadas também como substantivo.

definição de falante do castelhano (*castellanohablante*): **1.** adj. *Que tiene el castellano como* ***lengua***[44] *materna o propia. U. t. c.* s.

A título de facilitar a compreensão de nossas análises, conforme realizadas no terceiro capítulo, parece-nos necessário apontarmos as principais diferenças[45] entre (VE) e (VA). Uma das diferenças básicas entre as variantes faladas na Hispano-América e as variantes faladas na região Centro-Norte da Espanha, no nível fonológico, refere-se à maneira como se pronunciam o “z” e o “c”. Os falantes dessa região da Espanha pronunciam o "z" e o "c" antes de "e" ou "i" de forma semelhante ao "th" do inglês, ou seja, com um som interdental, e os hispano-americanos pronunciam tais fonemas com o mesmo som do "s", fenômeno conhecido por *seseo.* A outra diferença, no nível sintático, refere-se à forma de tratamento para a 2ª pessoa do singular e do plural. Na Espanha, para comunicar-se com uma pessoa, formalmente, usa-se o pronome pessoal *usted*; já em uma situação informal, usa-se o pronome *tú*. O plural de *usted* será *ustedes* e o plural de *tú* será *vosotros* ou *vosotras*. Na Hispano-América é diferente. Usa-se, em uma situação formal, *usted* e, em uma situação informal, usa-se *tú* ou *vos*. O plural de *usted*, na América, será *ustedes* e o plural de *tú* ou *vos* também será *ustedes*, ou seja, não se usa *vosotros* /*vosotras* na América. Por outro lado, não se usa *vos* na Espanha, fenômeno conhecido por *voseo.*

Embora haja essas diferenças lingüísticas entre (VE) e (VA), os dados de nossa pesquisa revelam que, mais que lingüísticas, estas diferenças são de ordem geopolítica[46]. Por esta razão, (VE) e (VA) são analisados como dois blocos geopolíticos, o primeiro representado como o de maior prestígio e o segundo representado como o de menor prestígio.

Segundo Rajagopalan (1998), não se consegue (pode) definir língua a não ser a partir de atributos ligados às questões geopolíticas:

---

[44] Negrito acrescido.
[45] Restringimo-nos a algumas diferenças no nível fonológico e sintático, pois estender-nos a outros níveis, como o lexical, por exemplo, poderia implicar em um desvio do foco de nossa pesquisa.
[46] É o que podemos observar no Capítulo 3.

> critérios formais e funcionais (e portanto "puramente lingüísticos") tais como semelhanças estruturais e inteligibilidade mútua mostram-se, como se sabe, lamentavelmente insuficientes quando se trata de distinguir uma língua de outra, especialmente se elas forem faladas em áreas geograficamente contíguas ou, pior ainda, em áreas indiscriminadamente disseminadas uma na outra (RAJAGOPALAN, 1998, p. 24).

Rajagopalan (1998) mostra que o ato de definir uma língua é um ato político. Para isso, ele dá o exemplo das línguas "hindi" e "urdu", que são quase idênticas do ponto de vista lingüístico. Segundo o autor, a diferença entre essas línguas é de ordem religiosa e geopolítica. Aliás, para Rajagopalan (1998), a definição de "uma língua" só faz sentido se for entendida como uma definição geopolítica.

Fazendo uma analogia com o que o autor relata sobre as línguas "hindi" e "urdu", podemos dizer que a diferença entre as variantes da língua espanhola – (VE) e (VA) – é quase imperceptível, se observada por critérios puramente lingüísticos. A diferença é, pois, de ordem geopolítica e cultural. Falantes da variante castelhana não teriam nenhum problema em compreender falantes da variante hispano-americana e vice-versa.

De acordo com Rajagopalan (1998), da mesma forma como definir "uma língua" é muito mais complexo do que definir "a língua", estabelecer a diferença entre "falante da língua x" e "um falante de uma língua", não é uma tarefa simples. Sendo assim, nas palavras do próprio autor:

> parece que o que temos é um indivíduo composto ou, melhor ainda, um indivíduo proteiforme cujas reivindicações de ser um falante desta língua e não daquela se baseiam sobretudo em certos fatores como lealdade lingüística que, por sua vez, tem a ver com a possível simpatia do indivíduo em questão por um dos vários partidos políticos sectários ou nacionalistas, com a intensidade de sua identificação com este ou aquele grupo (...) etc (RAJAGOPALAN, 1998, p. 26).

A partir dessa perspectiva, Rajagopalan (1998) mostra-nos que a definição de falante da língua "X" ou "Y" dependerá de ele (o falante) identificar-se mais com essa ou com aquela

língua, já que ele reivindica para si aquilo que ele quer ser. Segundo afirma o mesmo autor (2003b, p. 63), existe uma forte tendência de o falante de uma língua estrangeira querer se identificar com o falante "ideal", ou seja, com aquele "não contaminado pelo contato com os outros". Estes posicionamentos estão em conformidade com Nietzsche (2005, p. 46) quando aponta que "o homem se torna o que ele *quer*[47] ser, seu querer precede sua existência". Em outras palavras, a questão da identidade pode ser discutida, dentre outras coisas, como uma questão reivindicatória.

Partimos, então, da concepção de identidade como construto, para mostrar que o fenômeno de nome(ação) tem conseqüências no processo de identificação, pois, por trás de todo ato de nomear, afirma Rajagopalan (2003b, p. 87), "há um julgamento de valores, disfarçado de um ato de referência neutra". Sobre esse ato de nomear ou designar, Nietzsche faz a seguinte colocação:

> primeiro chamamos as ações isoladas de boas ou más (...). Mas logo esquecemos a origem dessas designações e achamos que a qualidade de "bom" ou "mau" é inerente às ações, sem consideração por suas conseqüências: o mesmo erro que faz a língua designar a pedra como dura, a árvore como verde (NIETZSCHE, 2005, p. 45).

Em consonância com esses autores, Freitas (2006a, p. 42) afirma que

> é a partir da nomeação que as categorizações e as concepções são criadas (são estabelecidas). Assim, a partir do ato de nomeação produzimos efeitos, que devem ser analisados sempre em uma perspectiva ética e política, pois o ato de nomear nunca ocorre em um contexto neutro ou ingênuo, e tanto pode constituir (um indivíduo) de forma positiva, quanto devastadora.

Sendo assim, de acordo com a visão crítica de Nietzsche (2005) e com a teoria proposta por Austin (1990), reiteradas por outros estudiosos como Felman (1983), Ottoni (2002), Rajagopalan (1990; 1996; 2003b), Butler (1997), Freitas (2006a; 2006b), dentre outros, acreditamos que o ato de nomear é, antes de mais nada, um ato político e ideológico

[47] Grifo do autor.

que tem suas conseqüências éticas. Assim sendo, ao fazer uma escolha, ao nomear algo, não se está simplesmente declarando ou constatando algo, mas se está criando "condições de legitimação (leia-se incontestabilidade) de futuros atos de intervenção" (RAJAGOPALAN *apud* FREITAS, 2006a, p. 42).

Nesse sentido, Freitas (2006b, p. 228), com base em Rajagopalan (2002), afirma que "todo ato de nomear dá-se sempre no bojo de uma política de representação que, por sua vez, está diretamente relacionada com o processo de construção de identidade". Dessa maneira, não há como negar a imbricação das questões lingüísticas, políticas, ideológicas, éticas e identitárias; do mesmo modo como não há mais como conceber a noção de representação, tal como propunha o filósofo metafísico Immanuel Kant.

Segundo a concepção kantiana, a noção de representação é compreendida como uma forma neutra de representar mentalmente o objeto. É como se "a coisa em si" fosse representada na mente do sujeito cognoscente. Contra essa concepção metafísica, Nietzsche desenvolve o seguinte pensamento:

> Os filósofos costumam se colocar diante da vida e da experiência – daquilo que chamam de mundo do fenômeno – como diante de uma pintura que foi desenrolada de uma vez por todas, e que mostra invariavelmente o mesmo evento: esse evento, acreditam eles, deve ser interpretado de modo correto, para que se tire uma conclusão sobre o ser que produziu a pintura: isto é, sobre a coisa em si, que sempre costuma ser vista como a razão suficiente do mundo do fenômeno. (...) Se omite a possibilidade de que essa pintura – aquilo que para nós, homens, se chama vida e experiência – gradualmente *veio a ser*[48], está em pleno vir a ser, e por isso não deve ser considerada uma grandeza fixa, da qual se pudesse tirar ou rejeitar uma conclusão a cerca do criador (a razão suficiente) (NIETZSCHE, 2005, p. 25).

Como já mencionamos em um outro momento, para Nietzsche (2005) "a coisa em si" está vazia de significado; é a partir do olhar humano que o objeto passa a ser significado e esse olhar, por sua vez, não é neutro, ou seja, conforme aponta Nietzsche, "não tocamos a

[48] Grifos do autor.

‘essência do mundo em si’; estamos no domínio da representação (...). Como pode a nossa imagem do mundo ser tão distinta da essência inferida do mundo” (NIETZSCHE, 2005, p. 20). Em outras palavras, não existe uma única interpretação do objeto, nem significado transcendental. É nesse sentido que, para os pós-metafísicos, como Jacques Derrida (2001), por exemplo, não vai interessar o significado do objeto, mas como o objeto está sendo significado.

Podemos perceber a repercussão do pensamento nietzschiano também nas concepções de Rajagopalan. Ao se referir à “epistemologia transcendental” de Kant, Rajagopalan afirma que

> a tese do representacionalismo é, ao mesmo tempo, uma lamentação e uma expressão de desejo. Ela é um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, diz ela, infelizmente, se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta (Kant ergueu toda a sua “epistemologia transcendental” a partir daí). Por outro lado, ela também é uma expressão (digamos, até patética) de um desejo, pois elege como condição ideal (embora confessadamente inatingível) da linguagem a total transparência, qualidade que tornaria praticamente inconseqüente o papel intermediador da linguagem (RAJAGOPALAN, 2003b, p. 31).

Contrariamente à tese de representacionalismo tal como era concebida pela metafísica, Rajagopalan (2003b) aponta que a representação é uma questão política, pelo fato de envolver escolhas que, por sua vez, pressupõem a existência de uma hierarquia de valores; pois, quando se nomeia algo de belo, por exemplo, se está fazendo um julgamento de valores, ou seja, se está realizando um ato político, a partir de uma escolha lexical. É nesse sentido que Rajagopalan (2002) afirma que todo ato de nomear acontece no interior de uma política de representação. Dessa forma, conforme nos mostra Rajagopalan (2003b), a representação é uma questão não só lingüística, mas também (e principalmente) política e está relacionada ao processo de identificação.

1.3 - Identidade/identificação e o contexto de ensino de língua estrangeira

> aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro (REVUZ, 1998, p. 227).

Conforme discutimos, a questão da identidade está diretamente ligada à questão de representação. Segundo Silva (2000, p. 91), "é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade". Cabe dizer que, de acordo com a perspectiva não essencialista, a identidade não é entendida como algo fixo, mas como algo que está em constante processo de movência e transformação. Assim, o sujeito nunca chegará a ter uma identidade definitiva, mas estará sempre em processo de (re)definição identitária.

Da mesma maneira como se tornou insustentável defender algumas idéias herdadas da Filosofia Clássica[49], também se tornou insustentável a idéia de identidade fixa, transcendental, coerente, unificada, ou homogênea. Ao contrário disso, "o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais (...) produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente" (HALL, 2005, p. 12).

Hall (2005, p. 13) também afirma que o sujeito "assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". Esse processo de transformação, de deslocamento, de (re)definição se dá na/pela linguagem que, por sua vez, é performativa, de acordo com Austin (1990). Nesse sentido, Silva (2000, p. 92) afirma que: "o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que

[49] Idéias como a imanência do sentido, ou a transcendência do significado; de linguagem como simples instrumento de comunicação, ou de linguagem cuja função seja, meramente, descrever ou constatar fatos ou um estado de coisas e idéias como a de sujeito logocêntrico, individualizado, centrado etc..

é (...) para a idéia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação”. O pensamento de Silva (2000) é convergente, nesse sentido, com o de Derrida (1991, p. 363), quando afirma que, “o performativo (...) produz ou transforma uma situação; opera; e, se assim pode-se dizer, um enunciado constativo efetua também qualquer coisa e transforma sempre uma situação”.

De acordo com o que nos mostra Hall (2000), as identidades sempre são construídas dentro do discurso, por isso:

> precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos (...). Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica (...). As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*[50], que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (HALL, 2000, p. 109-110).

De acordo com a visão desses autores, dentre muitos outros como Souza (1994), Revuz (1998) e Woodward (2000), podemos perceber que a questão da diferença está na base da busca da identidade. Nas palavras de Souza (1994, p. 15), “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”. Nesse sentido, Freitas (2006b, p. 241) mostra-nos que, “parece ser na ânsia de afirmar as diferenças perante o outro (que não se quer ser) que acabamos criando uma prática de nomeação e de designação que leva a determinadas políticas de representação”. Sendo assim, falar em identidade implica falar em diferença, da mesma maneira como implica discutir as relações de poder que estão envolvidas no processo de identificação. Nesse sentido Laclau (1990), em consonância com o que nos mostra Derrida

[50] Grifos do autor.

(1991; 2001), argumenta que a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma hierarquia entre dois pólos.

Já mencionamos, anteriormente, a crítica dos pós-metafísicos, como Nietzsche (2005-1. ed.), Austin (1990) e Derrida (2001), quanto a essa questão das hierarquias dicotômicas. Não obstante, cabe ainda citar, nesse sentido, algumas outras reflexões de Derrida (1991) e Rajagopalan (1990; 2003c) sobre essas hierarquias herdadas da Filosofia Clássica.

Derrida (1991), ao discutir a metáfora da "mitologia branca", mostra-nos que a literalidade, a neutralidade e a razão são grandes metáforas criadas pelo homem, o que equivale a dizer que não há sentido literal, transcendental, ou "a coisa em si". De acordo com o que afirma esse autor, "(...) o homem branco toma a sua própria mitologia, indo-européia, o seu *logos*, isto é, o *mythos*[51] do seu idioma, pela forma universal do que deve ainda designar por Razão" (DERRIDA, 1991, p. 253).

Sendo assim, conforme aponta Rajagopalan (2003c), a possibilidade de um sentido literal seria a própria "mitologia branca", que reorganiza e reflete a cultura ocidental. Com base nesses autores, a "mitologia branca", então, pode ser compreendida como uma metáfora metafísica da cultura ocidental que representa a grande hierarquia dicotômica herdada da Filosofia Clássica, ou seja, o pólo de prestígio – representado pela cultura ocidental – em relação ao pólo desprivilegiado que representa toda a cultura-não-ocidental. Isso equivale dizer que, o "belo" é, então, o "branco". Assim, o que não é "branco" não é "belo". O "branco" é, então, quem dita as regras de poder, os padrões, a mesmidade. O que foge a essa mesmidade, estabelecida por aqueles que detém o poder, é então excluído dos padrões que representam o pólo de prestígio.

Assim, Derrida (1991) mostra que a identidade se constitui no ato de excluir algo e isso é uma questão política, pois o ato de excluir envolve escolha e relações de poder. Nesse

[51] Grifos do autor.

sentido, conforme Rajagopalan (2003b) aponta, que, se todo ato de escolha é um ato político, o ato de excluir também o é. Dessa forma, é importante ressaltar – com base em Austin (1990) e Rajagopalan (2003b) – que, todo ato político tem suas conseqüências, daí a responsabilidade ética, decorrente do ato.

Sendo assim, ao considerarmos que, de acordo com Hall (2005), o processo de identificação sempre vai ocorrer por meio de manifestações discursivas produzidas em locais institucionais específicos, "torna-se cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua 'estrangeira' como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades" (RAJAGOPALAN, 2003b, p. 69).

Em outras palavras, conforme nos mostra Rajagopalan (1998), aprender uma língua estrangeira é passar por um processo de identificação:

> A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

A partir de uma perspectiva psicanalítica, Revuz (1998), também afirma que aprender uma língua estrangeira (doravante LE) constitui-se um processo de identificação, já que ela (LE) vem incidir na relação inconsciente que o sujeito mantém com sua língua materna. A autora mostra que é justamente pelo fato de a língua não ser um simples instrumento de comunicação que o encontro com a língua estrangeira é tão complexo e problemático. A complexidade se dá pelo fato de que "falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em 'frases feitas'. Não é raro que esse navegar mude de direção" (REVUZ,1998, p. 220).

Conforme a autora nos mostra, dessa relação dependerá a relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Para a autora, analisar a relação da língua estrangeira com a língua materna, seria uma maneira de ajudar o aprendiz a superar as dificuldades encontradas por ele, já que, começar a estudar uma língua estrangeira é (re)viver a experiência da fase de infante, quando não se sabia ainda falar. Esse sentimento de regressão é reforçado quando se apresentam ao aluno os sons e ritmos da (LE). Para alguns aprendizes, a dificuldade de sair dos automatismos fonatórios de sua língua materna não chega a ser transposta. Segundo afirma Revuz (1998, p. 221-222), o problema não é "o de uma incapacidade funcional de produzir tal ou qual som que seria estranho à primeira língua (...). Trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas".

Passando da dimensão fonética para a dimensão do ato de predicar, Revuz também relaciona a fase inicial de falar na língua estrangeira com o estágio do *infans*, porém, conforme a autora afirma, a operação de nomear na língua estrangeira é mais do que uma regressão, vai provocar *um deslocamento das marcas anteriores*[52]" (REVUZ, 1998, p. 222-223). Nesse sentido, a autora aponta para a sensação nova do sujeito aprendiz de vivenciar o encontro com a língua estrangeira, e afirma que essa experiência:

> é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa (REVUZ, 1998, p. 223).

Dessa maneira, o dito na língua estrangeira pode ser um estranhamento vivido como uma sensação de perda (inclusive a sensação de perda de identidade), ou como uma ação de renovação e relativização da língua materna, ou ainda, como uma sensação de liberdade.

[52] Grifos da autora.

Assim, Revuz (1998, p. 225) afirma que, "o *eu*[53] da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna". Em outras palavras, a autora argumenta que, a experiência de falar fluentemente uma língua estrangeira pode representar, para alguns, o "perigo" de distanciar-se do "eu" da língua materna; para outros, essa distância pode ser justamente o que eles estão procurando e, para outros, ainda, pode representar a tensão dolorosa entre esses dois universos.

De acordo com o que afirma Revuz (1998), essa experiência de ruptura ou de apropriação está presente, não só nos casos de emigração a um país estrangeiro, mas também nas aprendizagens escolares. O aprendiz se encontra diante de um questionamento constante sobre a adequação daquilo que diz àquilo que deseja dizer.

> As formas ocas da língua (...) são adquiridas tardiamente, através de uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensamento, seus costumes. Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem (REVUZ,1998, p. 227).

Conforme discute a autora, os efeitos de ruptura e deslocamento são mitigados na medida em que há uma homogeneização entre a comunidade de origem e a de acolhida, o que poderá caracterizar-se como um apagamento da diferença. Revuz, nesse sentido, aponta para a tendência que se têm de uniformizar os modos de vida e a produção em nível internacional e desta maneira, questiona:

> Aprender inglês é aceder à diferença britânica, americana, neozelandesa etc, ou é dar-se os meios de partilhar com um grande número de pessoas os lugares comuns científicos, econômicos, ideológicos que criam, além das diferenças nacionais, uma semelhança ancorada na hegemonia de um sistema econômico? (REVUZ, 1998, p. 228).

[53] Grifo da autora.

Revuz (1998) chama a atenção para a necessidade de se viver as diferenças, em vez de apagá-las, inclusive para dizer-se “eu”. Assim, a autora afirma que, “aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver” (REVUZ, 1998, p. 229).

Dessa forma, Revuz mostra-nos que a maior dificuldade encontrada por cada um, ao aprender a língua estrangeira, refere-se à questão de como lidar com o diferente. Dificuldade que, segundo a autora, deve ser explorada, ou seja, o sujeito aprendiz deve “fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer” (REVUZ,1998, p. 230).

Voltando à questão que Revuz coloca sobre o sentimento de pertencimento à cultura, ou ao grupo referentes à língua estrangeira, façamos uma associação com a questão reivindicatória da identidade, já discutida anteriormente. Em outras palavras, podemos dizer, com base em Woodward (2000), Rajagopalan (2002) e Hall (2005) que nós não nascemos com as nossas identidades prontas e definidas, mas, em vez disso, as identidades, mesmo as identidades nacionais, são por nós reivindicadas e continuamente construídas no interior da representação. Nesse sentido, a representação:

> inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

Essa autora afirma, com base em Althusser (1971), que, pelo fato de os sistemas de representação funcionarem como processos ideológicos, o sujeito não é o mesmo que indivíduo, ou pessoa, mas sim, uma categoria construída simbolicamente pela ideologia. Assim, Woodward (2000, p. 61) afirma que "ocupar uma posição-de-sujeito determinada como, por exemplo, a de cidadão patriótico, não é uma questão simplesmente de escolha consciente; somos na verdade recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação". Nesse sentido, a autora aponta para o fato de que a identidade é algo a ser adotado a partir do exterior do "eu" e, assim, "continuamos a nos identificar com aquilo que queremos ser" (WOODWARD, 2000, p. 64).

Reiteramos, assim, que a questão da identidade está diretamente ligada à da representação e que ela (a identidade) se constitui na relação com aquilo que dela se diferencia. Ademais, entendemos que o sujeito é aquilo que ele quer ser.

No capítulo das análises dos dados, retomaremos questões, tais como, a linguagem como ação, a partir dessa perspectiva, retomando os atos de nomear/predicar e a política de representação, e identidade. Dessa maneira, mostraremos como esses conceitos são importantes, para se analisar o contexto de ensino de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

> Gradualmente entendi que construir significado era algo que eu tinha que fazer interagindo com os dados, usando uma variedade de lentes (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 18-19).

Descreveremos, neste capítulo, a natureza da pesquisa, as características do cenário e o perfil dos sujeitos participantes, assim como os procedimentos metodológicos que direcionaram a coleta e a análise dos dados.

2.1 - A natureza da pesquisa

Para a realização da pesquisa, utilizamos um método de natureza qualitativa interpretativista. Segundo Celani (2005, p. 106), "o paradigma qualitativo, quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte". De acordo com a autora, a pesquisa desta natureza preocupa-se com a qualidade dos dados e tem por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade. Preocupa-se com o estabelecimento de códigos de conduta, submetendo as propostas de pesquisa a comitês de ética. Dessa maneira, evitam-se danos e prejuízos para todos os envolvidos na pesquisa.

Conforme nos aponta Telles (2002), o paradigma interpretativista compreende que os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa são resultados dos sentidos produzidos pelo professor e pesquisador. Nas palavras do autor, "o professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados" (TELLES, 2002, p. 8). Em outras palavras, a partir dessa perspectiva, o pesquisador, ao fazer a análise dos dados,

não estará descrevendo fatos, mas construindo “significados a partir dos elementos informativos que ele coletará na escola” (TELLES, 2002, p. 12).

Telles (2002) afirma também que o paradigma interpretativista de pesquisa se opõe ao paradigma positivista, principalmente quanto à concepção de verdade. Segundo o autor, enquanto para o positivista, a verdade é algo a ser capturado pelo pesquisador, para o interpretativista, a verdade é um construto.

De acordo com Moita Lopes (1994, p. 331), a pesquisa na posição interpretativista “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”. Sendo assim, a análise que realizaremos tem como paradigma, o método de natureza qualitativa interpretativista e será amparada pelo referencial teórico da Lingüística Crítica e da Pragmática.

Conforme nos mostra Rajagopalan (2004, p. 222), os pesquisadores cuja perspectiva é baseada na Lingüística Crítica têm o objetivo de “atuar como agentes de ação social, de lutar por mudanças na sociedade, de fazer com que suas reflexões teóricas tenham impacto direto na vida. De, enfim, assumir seu verdadeiro papel de ativistas políticos”. Nesse sentido, para os pesquisadores que assumem uma postura crítica,

> a ação interventora pode e deve começar na/pela própria linguagem, e não fora dela. (...) Mesmo ‘descrevendo’ a realidade, você está intervindo sobre ela, na medida em que exerce, como não poderia deixar de ser, determinadas escolhas e, ao fazer isso, atua politicamente e ajuda a transformar a realidade. (...) Em outras palavras, queiramos ou não, as palavras têm sempre conseqüências. Toda descrição é, no fundo, um ato de escolha. E todo ato de escolha é um gesto de intervenção (RAJAGOPALAN, 2004, p. 223).

Com base nessas reflexões, destacamos a responsabilidade ética, não só das professoras e professores ante as alunas e alunos, mas também a da pesquisadora e do

pesquisador, já que todos estão o tempo todo agindo politicamente, a partir de suas escolhas e da construção de suas verdades.

2.2 - Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois contextos de ensino de espanhol como língua estrangeira, na escola pública e na particular. Ambas as escolas estão situadas na cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo.

As turmas da rede estadual, em que foram observadas as aulas das duas professoras participantes da pesquisa, referem-se ao primeiro ano de ensino de espanhol do programa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, chamado Centro de Estudos de Línguas (doravante CEL). O CEL oferece aos alunos da rede estadual[54], a partir do sétimo ano do ensino fundamental, uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido no currículo regular.

Esse programa foi criado, no final da década de 80, com o objetivo de oferecer a língua espanhola nas escolas do estado de São Paulo, em razão do contexto político de integração do Brasil na comunidade latino-americana. Atualmente, o CEL oferece mais quatro línguas, além do espanhol: francês, italiano, japonês e alemão. São setenta e sete escolas, distribuídas por todo o estado paulista, que oferecem o ensino dessas línguas a aproximadamente cinqüenta mil alunos por semestre. Os cursos compreendem seis estágios semestrais, distribuídos em dois níveis. Cada nível tem carga horária total de 240 horas e é organizado em três estágios semestrais de 80 horas cada, distribuídas em quatro horas de aulas semanais[55].

[54] Somente alunos, da rede estadual, têm direito de estudar no CEL.

[55] As informações foram extraídas do site da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) cujo endereço eletrônico é: http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/cursos.asp

Foram observadas aulas de duas professoras, denominadas, por razões éticas, SP1 e SP2. A professora, SP1, atuava somente na rede estadual. Com relação às aulas dessa professora (SP1), decidimos observá-las em duas turmas, pois, como iniciamos a coleta de dados em uma sala de aula no final do mês de maio, e como o primeiro semestre do curso, já estivesse se encerrando, decidimos passar a observar aulas de SP1 em uma outra turma que estava iniciando o curso, no segundo semestre.

A outra participante, SP2, atuava nas duas instâncias, pública e particular. Na rede particular, foram observadas aulas de SP2 a uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Em razão de SP2 ter-nos dito, na entrevista, que lecionava a língua espanhola, nos dois contextos, mas que, na escola estadual, se sentia mais à vontade para enfatizar a pronúncia de VE[56], despertou-nos a curiosidade de conferir as diferentes maneiras de SP2 conduzir as aulas na rede particular e na rede pública. Dessa forma, passamos a observar as aulas de SP2 a uma turma da rede estadual que estava iniciando o curso, no segundo semestre.

Sendo assim, foram observadas quatro salas de aula diferentes, porém duas professoras: uma professora (SP1) trabalhando em duas salas da rede pública e outra (SP2) trabalhando em duas salas cujos contextos eram diferentes, ou seja, uma sala da rede pública e outra da particular.

A escolha pelas séries iniciais para o ensino de espanhol justifica-se pelo fato de ser o momento em que as professoras apresentam (ou representam politicamente), pela primeira vez, a língua aos alunos. Sendo assim, acreditamos que seja o momento em que elas tratarão, de maneira mais enfática, as diferentes variantes do espanhol: as da Espanha e as da América do Sul e América Central. Assim, com base nos conceitos teóricos, adotados, tais como o caráter performativo da linguagem, o papel da nomeação e a política de representação na construção dos sentidos, analisamos as manifestações lingüísticas das professoras, buscando

[56] Denominação que demos para as variantes da região Centro-Norte da Espanha.

compreender o processo de identificação dessas professoras com as variantes da língua espanhola e discutir as possíveis conseqüências éticas e políticas no processo de identificação das alunas e dos alunos com esse idioma.

A coleta de dados teve início, no mês de maio, do primeiro semestre do ano letivo de 2007. Na escola particular, começamos no dia vinte e um de maio e na escola estadual, as observações de aula tiveram início no dia vinte e nove de maio. A coleta foi suspensa durante o mês de julho, em função das férias escolares, e reiniciada no dia treze de agosto. Na escola estadual, encerramos o período de coleta no dia vinte e três de agosto e, na escola particular, fomos até o dia vinte e quatro de setembro.

Foram observadas e gravadas, em áudio, trinta e cinco (35) aulas no total; onze (11) aulas na escola particular e vinte e quatro (24) na escola estadual, sendo oito (08) aulas da professora (SP2) que atua nas duas instâncias e dezesseis (16) da professora (SP1) que leciona somente na rede pública. Cada aula teve duração de cinqüenta minutos. Na escola particular, os alunos tinham uma aula por semana. Na escola estadual, eram quatro aulas semanais por turma. O número de aulas observadas e gravadas foi estabelecido, conforme as necessidades de dados para nossas análises.

2.3 - Perfil dos participantes

Participaram de nossa pesquisa, uma professora da rede estadual, de ensino, a qual denominamos, por razões éticas, como SP1 e outra professora que atua na rede estadual e na particular, que chamamos de SP2. Ambas as professoras são licenciadas em Letras, com habilitação em português e espanhol pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e lecionam a língua espanhola, desde 1989.

A professora SP1 visitou diferentes países de língua espanhola, dentre eles, México, Espanha e Argentina, e também fez alguns cursos relacionados a esse idioma em alguns desses países.

A professora SP2, depois de concluir a graduação, morou sete meses na Espanha, onde continuou estudando língua espanhola. Também visitou e fez outros cursos de espanhol em outros países cuja língua materna é a espanhola.

No Centro de Estudos de Línguas (CEL), SP1 e SP2 adotam um livro didático cuja editora é a *Difusión*, uma editora de Barcelona. Esse livro não faz menção às variantes lingüísticas hispano-americanas, aborda somente as variantes lingüísticas da Espanha. Ele é adotado por todos os professores do CEL de São José do Rio Preto, por escolha deles mesmos.

Na escola particular, SP2 adota um livro também de editora espanhola, a *Edelsa*, uma editora de Madrid. Este livro menciona as peculiaridades referentes às variantes lingüísticas hispano-americanas que correspondem ao pronome de tratamento *vos* e a suas respectivas conjugações verbais. Porém, SP2 disse-nos na entrevista que ela pretende adotar um outro livro, pois ela se sente incomodada durante a realização dos exercícios em que se menciona o uso do pronome *vos*[57]. Esta postura de SP2 nos mostra que sua preferência pelas variantes da Espanha independe do material didático, ou seja, ainda que a maioria dos materiais didáticos veiculasse a variante hispano-americana com ênfase no uso do pronome *vos,* ela optaria por um material que não enfatizasse esta variante, principalmente no que se refere ao uso do pronome em questão.

Na escola particular, as aulas são matutinas. A sala de aula conta com a participação de vinte e cinco alunos cuja faixa etária predominante é de onze anos. Na escola estadual, os horários das aulas de língua espanhola compreendem os três períodos, matutino, vespertino e

[57] Conforme mencionamos anteriormente, esse pronome é usado somente em países hispano-americanos.

noturno. Porém, as aulas que observamos correspondem somente ao período vespertino, pois é o período em que se realizavam os estágios iniciantes ao aprendizado da língua espanhola. Cada sala de aula da escola estadual conta com uma média de trinta a quarenta alunos. A faixa etária dos alunos da rede pública varia de 12 a 17 anos. Tanto na escola estadual, como na particular, os alunos são bastante participativos, questionam e discutem os aspectos lingüístico-culturais que diferenciam o espanhol europeu e americano, manifestando seus pensamentos frente aos posicionamentos das professoras no que tange à questão da escolha das variantes da língua espanhola.

2.4 - Descrição do *corpus* de estudo

O *corpus* de nossa pesquisa foi formado a partir das respostas dadas pelas professoras SP1 e SP2 durante entrevistas semi-estruturadas a elas dirigidas. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Delas analisamos os excertos em que as professoras se posicionam, mais diretamente, frente às diferenças lingüístico-culturais do espanhol europeu e o espanhol americano.

Além das duas entrevistas o *corpus* conta com as transcrições das aulas observadas e gravadas, em áudio, e das notas de campo realizadas em sala de aula. Dessas transcrições e notas de campo, também foram analisados os excertos mais reveladores para alcançarmos os objetivos e respondermos às perguntas de nossa pesquisa.

2.5 - Instrumentos para a coleta de dados

Para fazer as observações das aulas, assim como para gravá-las, elaboramos um termo de consentimento, dirigido aos diretores e às professoras das duas escolas. Esses termos foram

devidamente assinados por todos eles[58].

Para a realização das entrevistas, elaboramos quatro perguntas iniciais, porém, quando necessário, fizemos algumas perguntas subseqüentes, para esclarecimentos, justificativas ou detalhamentos das respostas. Tanto as entrevistas quanto as aulas observadas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas e organizadas para posterior análise.

Fizemos também as notas de campo referentes a cada uma das salas de aula, a fim de complementar e comentar as questões mais relevantes para nossa análise.

2.6 - Procedimentos para a coleta de dados

Com relação à escola particular, antes de iniciarmos a coleta de dados, fizemos um levantamento de todas as escolas particulares que oferecem a língua espanhola a partir do sexto ano do ensino fundamental. Entramos em contato com algumas delas, porém somente uma aceitou participar da pesquisa.

Quanto à escola pública, como já mencionamos, trata-se de um programa estadual, desenvolvido em apenas uma escola da cidade. Porém, a escola conta um grande número de alunos que fazem parte do programa CEL, correspondente a uma média de um mil e trezentos alunos, distribuídos em quarenta e cinco turmas, nos três períodos, matutino, vespertino e noturno.

Logo no início das observações e gravações das aulas, realizamos as entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, para melhor consolidar as informações relativas à percepção delas quanto às questões observadas. Ambas as entrevistas foram realizadas na escola estadual.

Nas duas escolas, pública e particular, foram observadas e gravadas trinta e cinco (35)

[58] Em conformidade com a norma padrão adotada pela Universidade Federal de Uberlândia.

aulas no primeiro ano de contato dos alunos com a língua espanhola. Sendo assim, observamos e gravamos aulas em uma sala de aula do sexto ano do ensino fundamental da rede particular e em outras três salas do primeiro ano de espanhol da rede estadual. Durante as aulas, foram elaboradas as notas de campo, nas quais foram registrados os fatos reveladores da realidade de sala de aula. Todas as aulas foram transcritas para posterior análise.

2.7 - Procedimentos para a análise dos dados

Das aulas gravadas em áudio, todas foram transcritas. Porém, foram analisados os trechos em que aparecem os fatos reveladores da realidade de sala de aula no que tange ao tratamento e ao posicionamento das professoras quanto às diferenças lingüístico-culturais do espanhol europeu e o espanhol americano. Além dos dados gravados, contamos também com os comentários das notas de campo para consolidação das análises, conforme já explicamos.

Os dizeres dos sujeitos de pesquisa, na entrevista, foram analisados e comparados com as práticas discursivas durante as aulas. Para isto, tomamos, como base teórica, o caráter performativo da linguagem, para analisar as políticas de representação sobre a língua espanhola via políticas de nomeação e predicação - adotadas por estes sujeitos de pesquisa – de acordo com a perspectiva da Lingüística Crítica e da Pragmática.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

> A questão a ser debatida não é nem lingüística nem pedagógica. Tem um valor ideológico-crítico em uma dimensão política e ética; é um fenômeno social que transcende tentativas de purificação ou de estandardização da língua (CELANI, 2004, p. 122).

Neste capítulo, buscamos responder as perguntas que nortearam este estudo. Para isso, analisamos as práticas lingüísticas das participantes da pesquisa, a fim de procurar compreender melhor o problema que norteou esta investigação. Dessa forma, buscamos analisar as possíveis razões de nossas escolhas quanto às diferentes variantes da língua espanhola. Em outras palavras, buscamos discutir as políticas de representação sobre a língua espanhola que estão sendo sustentadas por meio das práticas lingüísticas (via políticas de nomeação/predicação) adotadas pelas professoras participantes da pesquisa, bem como discutir as possíveis conseqüências éticas e políticas dessas práticas na constituição identitária dos alunos.

3.1 - A obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Brasil

Observamos, em vários momentos, que as professoras – com o intuito de justificar a necessidade de ensinar e aprender a língua espanhola no Brasil – fazem referência a questões políticas, econômicas, trabalhistas etc.. A professora SP2, especificamente, disse na entrevista que é importante ensinar as variantes da Hispano-América em razão do Mercosul. Parece haver uma tendência entre as professoras de justificar a necessidade de se aprender o espanhol apoiando-se na justificativa do projeto de lei Nº 11.167[59], que pretende favorecer as relações entre o Brasil e os outros países do Mercosul. Entretanto, observamos que, na prática,

[59] Conforme mencionamos no capítulo introdutório, trata-se da lei que torna o ensino da língua espanhola obrigatório nas escolas brasileiras. No projeto de lei, o autor, Átila Lira, justifica a necessidade do espanhol, dizendo que "a maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, nesse contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, já que ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional" (LIRA, 2000, p. 2).

nenhuma das professoras enfatiza as variantes da Hispano-América (VA), pelo contrário, muitas vezes, corrigem os alunos quando eles não falam de acordo com as variantes da Espanha (VE). No caso de SP2, mesmo quando algum exercício do livro faz menção a algumas peculiaridades de VA, a professora apaga a possibilidade de usá-las, ou seja, a professora refere-se a tais peculiaridades como "curiosidades":

> **EXCERTO I:**
>
> **(SP2):** então no livro têm :: as variantes da Argentina ... eu MOStro e falo *oh* :: ... isso é só pra curiosidade ... nós vamos usar ESSE aqui
>
> **(P):** e esse aqui seria o ...?
>
> **(SP2):** [o da Espanha, sempre o da Espanha

Ao responder a primeira pergunta da entrevista semi-estruturada, (qual das variantes da língua espanhola é adotada por você em sala de aula e por quê?), SP2 responde:

> **EXCERTO II:**
>
> **(SP2):** eu não deixo de abordar também a variante hispano-americana, principalmente por causa do Mercosul :: *né*?

No excerto, em questão, SP2 afirma que não deixa de abordar as variantes do espanhol americano, porém, conforme observamos, no excerto I, essas variantes são tratadas apenas a título de mostrar que elas existem. Nas palavras da própria professora, ao apresentar o pronome *vos*[60] às alunas e aos alunos, SP2 comenta:

> **EXCERTO III:**
>
> **(SP2):** *vos es el pronombre utilizado en Paraguay ... Uruguay y Argentina ¿vale? este VOS ...* esse *vos* vai aparecer constantemente no material de vocês... só que vocês só vão ver que existe ... *tá*? mas nós não vamos aprender e eu não vou querer que vocês fiquem usando... por quê? porque é

[60] Lembramos que se trata de um pronome típico das variantes faladas nos países que integram o Mercosul.

> só falado no Paraguai ... Uruguai e Argentina ...então ... vocês vão aprender o espanhol da EsPANHA que é o espanhol que se fala em qualquer parte do MUNdo

A partir desse excerto, notamos que, embora haja toda uma política que justifique o ensino do espanhol no Brasil, com vistas a facilitar a interação deste país com os outros países integrantes do Mercosul, o que predomina nas salas de aula de língua espanhola é a forma como se fala na Espanha. Em outras palavras, esta política flagrada no contexto da sala de aula contradiz a política que justifica a inclusão da língua espanhola no Brasil.

Uma das maneiras como SP2 justifica a razão de os alunos aprenderem o espanhol da Espanha, conforme observamos nos seus dizeres acima, é dizendo que, desse modo, eles (os alunos) poderão se comunicar em qualquer lugar do mundo. Esse argumento da professora parece-nos uma tentativa de justificar sua preferência pelo espanhol da Espanha, porém acreditamos que ela mesma saiba que, na verdade, falar as variantes da Hispano-América não impede, de maneira alguma, que os alunos se comuniquem em outros países hispano-americanos (além de Paraguai, Uruguai e Argentina, conforme citado no excerto acima), tampouco impede que eles se comuniquem na Espanha. Um espanhol poderá comunicar-se, perfeitamente, com um Argentino (e vice-versa), mesmo que um deles use o pronome *vos* e o outro não.

Acreditamos que, tanto SP2 quanto SP1, no fundo, não sabem externalizar as possíveis razões de preferirem as variantes lingüístico- culturais da Espanha, do mesmo modo como esta pesquisadora, enquanto professora de língua espanhola também, durante muito tempo, não tinha se questionado sobre tal razão. Observemos as respostas de SP2 quando lhe fizemos uma pergunta subjacente à terceira pergunta da entrevista semi-estruturada[61]:

> **(P):** e... o que te leva trabalhar mais a cultura da Espanha, além dessas questões que você já colocou, com relação à cultura mesmo, comparando a cultura da Espanha com relação a cultura...

[61] Ver anexo II

> **(SP2):** *ah* ... eu não sei ... eu acho/eu acho mais bonito ... eu acho ... assim ... mais atraENte ...

Respondendo a primeira pergunta da entrevista SP1 também demonstra não saber externalizar as possíveis razões de sua preferência pelas variantes lingüístico-culturais da língua espanhola. Observemos o excerto abaixo:

> **(SP1):** bem ... *éh*... eu procuro não usar nenhuma variante da/da língua espanhola ...

Acreditamos que as razões de se prestigiar o espanhol da Espanha, podem ser várias, dentre elas, o construto de que tudo que se refere à Europa seja melhor. Este construto pode ter sua origem a partir de uma das perspectivas do imaginário moderno/colonial de que fala Mignolo (2005a); uma perspectiva que se apóia no mito de superioridade do europeu ("ex" colonizador), com relação aos povos latino-americanos ("ex"colonizados).

Outra razão, decorrente da anterior, pode estar relacionada à questão de status, que, por sua vez, tem a ver com questões de ordem política, econômica e de poder, ou seja, falar a língua como é falada pelo colonizador pode ser uma maneira de representar o detentor do poder. Em outras palavras, é como se o colonizador estivesse representado na fala daquele que se expressa na língua estrangeira; ou como se, o ato de falar como o colonizador desse o status de se sentir ocupando o lugar representado como o lugar de poder, de prestígio, um lugar de superioridade. Nas palavras de Revuz (1998, p. 213), trata-se do "desejo de um outro lugar" ou ainda como nos mostra Fernandes (2005, p. 42), "refere-se ao desejo do outro como constitutivo do desejo do 'eu' (esse 'eu' seria o Sujeito)".

Uma outra questão que podemos observar nesses dizeres de SP2 ("vocês vão aprender o espanhol da EsPANHA que é o espanhol que se fala em qualquer parte do MUNdo") refere-se à necessidade de uniformização de uma língua estrangeira, necessidade essa, questionada e

discutida por Revuz (1998). Segundo a autora, essa tentativa de uniformização se ancora na hegemonia de um sistema econômico e consiste em uma tentativa de apagamento da diferença. Para Revuz (1998), em vez de apagarmos as diferenças, seria necessário vivê-las, inclusive para podermos dizer "eu".

Porém, acreditamos que sejam poucas as professoras e poucos os professores de língua espanhola que param ou pararam para refletir sobre tais questões. Daí, a dificuldade de se justificar a escolha por VE, em vez de VA. No excerto abaixo, SP2, mais uma vez, pauta-se pela justificativa relacionada ao Mercosul para alertar os alunos quanto à necessidade de aprender espanhol. Quando um aluno pergunta a SP2 o porquê de a maioria dos produtos de supermercado vir com rótulos em inglês, a professora passa a argumentar que, atualmente, eles vêm escritos não só em inglês, mas em espanhol também. Para isso, SP2 remete-se novamente ao Mercosul:

> **EXCERTO IV:**
>
> **Aluno:** professora ... deixa eu te falar uma coisa ... geralmente quando a gente vai no supermercado comprar alguma coisa ... geralmente vem escrito em inglês ... não é espanhol ...por quê?
>
> **(SP2):** depende ... tem bastante agora ... hoje tem um monte ... agora ... no supermercado todas as latinhas de milho ... de ervilha ... pasta de dente ... shampoo ... tudo vem ... geralmente são os produtos que vão pro exterior ... que vão lá pro MERCO ... Argentina ... Paraguai ... Uruguai ... *né*?

Tais dizeres de SP2 vêm corroborar nosso pensamento de que, quando se tem a necessidade de se justificar o porquê de os brasileiros aprenderem espanhol, usa-se o argumento do Mercosul. No entanto, quando as professoras lidam diretamente com as diferenças entre VE e VA, elas cerceiam o direito das alunas e dos alunos de escolherem o espanhol que é falado nos países que integram o Mercosul. Em vários momentos, SP2 lhes pede para desconsiderarem todas as ocorrências do pronome *vos* que aparecem no livro didático de espanhol. Reiteramos que este pronome (*vos*) é peculiar apenas às variantes

hispano-americanas, típicas dos países integrantes do Mercosul. Em contrapartida, em nenhuma parte da Espanha usa-se o pronome *vos.* Conforme mencionamos no capítulo metodológico, trata-se de um livro produzido por uma editora espanhola que faz menção a algumas peculiaridades das variantes hispano-americanas, como é o caso do pronome *vos*, por exemplo. Reiterando o que também já mencionamos no capítulo metodológico: SP2 disse-nos na entrevista que ela pretende adotar um outro livro, pois ela se sente incomodada durante a realização dos exercícios que aludem ao uso do pronome *vos.* Isso nos mostra que a preferência de SP2 pelas variantes da Espanha independe do material didático, ou seja, ainda que a maioria dos materiais didáticos veiculasse a variante hispano-americana com ênfase no uso do pronome *vos,* ela optaria por um material que não enfatizasse esta variante, principalmente no que se refere ao uso do pronome em questão.

Dentre os excertos em que a professora pede para as alunas e para os alunos desconsiderarem o uso pronominal, típico da maioria das variantes hispano-americanas, citamos apenas dois[62], em que, mais diretamente, SP2 pede para os alunos riscarem o pronome no livro[63]:

EXCERTO V:

(SP2): vamos agora conjugar esses três verbinhos aqui *oh* :: *contestar, comprender y vivir*... vamos lá... conjuguem pra mim e o que está escrito embaixo :: *vos* risquem porque o *vos* é aquela forma da Argentina... que só é falada lá ... *né*? então ... a gente só explica... eu expliquei pra vocês... mas a gente não vai estar usando essa forma porque é só falada lá ...*né*? o *VOS* você risca porque o *vos* é a forma da Argentina ... que é o *tú* da Argentina ... *VOS* pode riscar

(SP2): esse *vos* não é *vosotros*... *tá*? pode riscar

[62] A fim de não tornar exaustiva a citação dos excertos, citamos apenas dois deles.
[63] Os exercícios em que aparece o pronome *vos* riscado pelos alunos estão nos anexos de Nº VI.

Desse modo, percebemos que, embora a justificativa de que o ensino de espanhol seja importante para o Brasil, em razão do Mercado Comum entre os países latino-americanos, o construto que se refere à superioridade européia, desde os tempos de colonização, tem prevalecido nos momentos das escolhas entre as variantes que representam o "ex"[64]-colonizador e as que representam o "ex"-colonizado. Acreditamos que este construto tem se firmado, ainda mais, na medida em que o domínio econômico espanhol tem se expandido no Brasil.

Sendo assim, notamos o quanto os fatores históricos, econômicos e políticos podem interferir no contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. No item seguinte, mostraremos as justificativas das escolhas das variantes, pelas professoras, a partir das políticas de representação sobre a língua espanhola que estão sendo sustentadas, via políticas de nomeação/predicação e suas relações com o processo de identificação.

3.2 - A escolha das variantes da língua espanhola

Notamos, desde o primeiro excerto analisado que a hipótese norteadora de nosso trabalho – de que existe uma grande tendência de nós, professoras e professores de espanhol, prestigiarmos mais as variantes lingüístico-culturais da Espanha, em detrimento das variantes hispano-americanas – procede e está ligada a questões políticas e ideológicas. A própria noção de "belo", aqui ligado à língua espanhola, é um construto político. A maneira como SP2 justifica a escolha por VE (variantes da Espanha) é marcada pelo ato de nomeá-la, emprestando-lhe os atributos de beleza superior ("mais bonita", "mais elegante", "aquela coisa que você vai se virar em qualquer lugar do mundo", "eu acho o espanhol da Espanha

[64] Fazemos uso das aspas ("ex"), pois, com base em Mignolo (2005a; 2005b), Quijano (2005), Coronil (2005), Giddens (1991), Dupas (2005) e Altbach (1995), entendemos que os países hispano-americanos e o Brasil – embora não sejam mais considerados colônias – são países em que as práticas e heranças coloniais ainda estão fortemente marcadas no contexto econômico, político e cultural.

MUIto bonito", "eu não sei ... eu acho/eu acho mais bonito ... eu acho ... assim ... mais atraENte", "a Espanha ... eu tenho loucura assim"). Vejamos os excertos abaixo:

EXCERTO VI:

(SP2): bom ... primeiro que eu uso :: a :: ... a variante que eu GOSsto é a da Espan::ha *tá*? por influencia de/do meu pai :: que é espanhol :: meus parentes, inclusive porque eu acho a/uma variante mais bonita ... mas eu dou ênfase no espanhol da EsPAnha que é porque eu GOSto, acho mais bonito e : : ... eu acho que é :: ... *unh/éh* ... eu acho que mais... assim : : ... como vou dizer? é mais elegante ...

(...)

(P): *éh* :: quais aspectos e fatores você acredita terem influenciado na sua escolha?

(SP2) *éh* :: ... a famí: :lia ...*né*? *éh*... os PAIS...eu também ... já morei lá :: ... e eu acho o espanhol ... da Espanha MUIto bonito ... *eh* ... eu comparo assim ... muito com a/o espanhol da/da região da (hispanoa)/México, *né*? da/de todos os países ... o espanhol do México é o que mais se aproxima ao espanhol da Espanha ... *tá*? Então ... *éh* :: ... eu co/comento isso com os aLUnos ... mostro as diferenças ... *eh* : : ... é isso ((risos)) então... é mais por influência mesmo ...porque eu nasci neste/nesse ambiente, *né*?

(...)

(P): e... o que te leva trabalhar mais a cultura da Espanha, além dessas questões que você já colocou, com relação à cultura mesmo, comparando a cultura da Espanha com relação a cultura...

(SP2): ah ... eu não sei ... eu acho/eu acho mais bonito ... eu acho ... assim ... mais atraENte ...

Entendemos que se há uma tendência de se prestigiar o espanhol europeu, ao invés do espanhol americano, essa tendência também pode advir de questões identitárias; o processo de identificação pode se dar com os "ex" -colonizadores, detentores do poder, ou também com os nossos antepassados, por razões históricas, afetivo-familiares. No caso de SP2, ela diz gostar "da variante da Espanha" por influência familiar ("por influencia de/do meu pai :: que é espanhol :: meus parentes"). No entanto, observamos também que, ao nomear VE, SP2 está fazendo um julgamento de valor, ou seja, está realizando um ato político, a partir de atributos

de beleza e superioridade como “mais bonita”, “mais atraENte”, “mais elegante”. Em outras palavras, esses atributos são construtos políticos, portanto estabelecer o que é belo e o que é feio, ou o que é “mais atraente”, ou “mais elegante” é um ato político e cultural, ou seja, estabelecer qual é a pronúncia mais bonita, mais elegante, mais atraente, não é uma simples questão de estilo, uma questão apolítica, como se predicar algo de “belo” fosse um ato neutro, destituído de seus aspectos políticos. O “belo” é pois, um construto político, do mesmo modo como o “puro” também o é. São construtos advindos dos processos de colonização, ou seja, embora, hoje, não se viva o período colonial, ainda se mantêm o construto de que o que se refere aos países europeus (inclusive a língua) é “mais belo”, é “mais puro”. A relação dos Estados Unidos e da língua inglesa é interessante de ser observada, nesse sentido; pois, no caso do tratamento das variantes dessa língua, observamos que, embora, hoje, os Estados Unidos não sejam mais colônias (se transformaram em uma potência econômica) o inglês da Inglaterra é marcado por atributos de beleza/ elegância superiores e também por atributos referentes ao “ideal”, ou ao “puro” (“tradicional”)[65].

O modo como SP2 justifica sua preferência lingüística corrobora a afirmação de Rajagopalan (*apud* FREITAS, 2006b, p. 228) de que “todo ato de nomear dá-se sempre no bojo de uma política de representação que, por sua vez, está diretamente relacionada com o processo de construção de identidade”. Justamente pelo fato de envolver escolhas podemos compreender que a representação é uma questão política, pois, de acordo com o que nos mostra Rajagopalan (2003b), todo ato de escolha é um ato político. Sendo assim, percebemos nos dizeres de SP2 que, além de ela identificar-se com o espanhol da Espanha, por razões históricas, afetivo-familiares, ela está agindo politicamente. Em consonância com o que afirma Freitas (2006a, p. 42), “a partir do ato de nomeação produzimos efeitos, que devem ser

[65] Essa nossa reflexão surgiu quando analisamos o excerto (número XI) que se refere à citação da língua inglesa feita por SP2. Esse excerto encontra-se na página 92.

analisados sempre em uma perspectiva ética e política, pois o ato de nomear nunca ocorre em um contexto neutro ou ingênuo".

Com relação à segunda pergunta da entrevista[66], SP2 nos responde:

EXCERTO VII:

> **(SP2):** *éh* :: ... a famí: :lia ...*né*? *éh*... os PAIS...eu também ... já morei lá :: ... e eu acho o espanhol ... da Espanha MUIto bonito ... *éh* ... eu comparo assim ... muito com a/o espanhol da/da região da (hispanoa)/México, *né*? da/de todos os países ... o espanhol do México é o que mais se aproxima ao espanhol da Espanha ... *tá*? então ... *éh* :: ... eu co/comento isso com os aLUnos ... mostro as diferenças ... *eh* :: ... é isso ((risos)) então... é mais por influência mesmo ...porque eu nasci neste/nesse ambiente ... *né*?
>
> **(P):** mas você nasceu aqui no Brasil?
>
> **(SP2):** é :: nasci aqui ... mas ... pai ... *né*? então a gente...

Conforme os dizeres de SP2, chegamos a pensar que sua nacionalidade fosse espanhola, por isso, lhe perguntamos se ela havia nascido no Brasil, ao que ela nos respondeu que sim. Vemos que, conforme nos mostram Rajagopalan (2002), Woodward (2000), Hall (2005), dentre outros, a identidade é algo a ser reivindicado, ou seja, nós somos aquilo que gostaríamos de ser. Assim, inclusive as identidades nacionais, são por nós reivindicadas e continuamente construídas no interior da representação. Nesse sentido, percebemos como a questão da representação está ligada ao processo de identificação e como a identidade se constitui na relação com aquilo de que dela se diferencia.

Tomando por base os pressupostos teóricos propostos por Souza (1994), Revuz (1998), Woodward (2000), Hall (2000), Derrida (2001), dentre outros, entendemos que a questão da diferença está na base da busca da identidade. Em outras palavras, falar sobre identidade implica, necessariamente, falar sobre a questão da diferença. Dessa forma, entendemos que o ato de nomear as variantes da Espanha como "mais bonita", "mais elegante", "mais atraente", conforme mostramos anteriormente, pode ser decorrente da

[66] A pergunta, conforme podemos verificar no anexo II, foi: Quais aspectos e fatores você acredita terem influenciado na sua escolha?

necessidade de marcar a diferença entre as variantes da Espanha e as variantes da Hispano-América, justamente para se colocar no centro daquilo que se estabeleceu como norma e que é tido como o "centro". Assim, com base no que afirma Derrida (1991; 2001), podemos dizer que a identidade se constitui no ato de excluir algo, a partir de uma hierarquia dicotômica, ou seja, SP2 acaba privilegiando as variantes de um único país europeu em detrimento de outras variantes de vários países hispano-americanos. Em outras palavras, na tentativa de homogeneizar a língua espanhola, SP2 exclui as variantes hispano-americanas:

EXCERTO VIII:

(SP2): o material que eu uso ... é um material que tem essa :: *éh* :: lá/essa variante lingüística da Hispanoamérica ... tem mais ênfase ... inclusive vem ...vem assim, falando da Argentina, como é falado na Argentina ... então eu exPLIco ... *éh* :: ... mas eu sempre... é como se fosse assim :: eu tivesse um tipo de rejeição pelo espanhol da Argentina ... aquele *VOS* ... aquela forma de falar mais... que é mais típica deles ... *né*? então eu penso assim ... pra eu ensinar um espanhol que fala na Argentina ... Paraguai e Uruguai ... eles vão aprender a falar e só vão poder falar ali ... se eles aprenderem a falar o espanhol da Espanha eles vão poder se comunicar em qualquer lugar do mundo ... *tá*? então no livro têm :: as variantes da Argentina ... eu MOStro e falo *oh* :: ... isso é só pra curiosidade ... nós vamos usar ESSE aqui

(P): e esse aqui seria o ...?

(SP2): [o da Espanha, sempre o da Espanha

Sobre a questão da hierarquia dicotômica, criticada por Nietzsche (2005), por Derrida (2001), por Austin (1990), dentre outros, entendemos que, em função dessa herança da Filosofia Clássica, as professoras e professores de língua estrangeira (neste caso, o espanhol) em geral, acabam crendo que é possível usar, ou uma das variantes, ou outra, como se uma fosse "imune"[67] às interferências da outra, ou seja, como se fosse possível apreender uma "pureza" entre as línguas ou entre as variantes de uma mesma língua. Em outras palavras, as professoras e professores valem-se da hierarquia dicotômica "espanhol peninsular x espanhol

[67] Conforme nos mostra Rajagopalan (1998), é como se houvesse uma certa imunidade contra a "contaminação" da "pureza".

americano", em que um dos pares é privilegiado em detrimento do outro. Com relação ao par dicotômico a que estamos nos referindo, percebemos a hierarquia do primeiro pólo em detrimento do segundo, a partir do construto político de superioridade, de mais belo em torno do espanhol europeu. Segundo Nietzsche (2005), essa questão das hierarquias está diretamente ligada aos interesses que estão por trás de cada uma delas:

> Você deve aprender a perceber o que há de perspectivista em cada valoração (...) também o que de estupidez que há nas oposições de valores (...) você deve olhar com seus olhos o problema da *hierarquia*[68], e como poder, direito e amplidão das perspectivas crescem conjuntamente às alturas (NIETZSCHE, 2005, p.13).

É a partir da hierarquização dicotômica (espanhol europeu x espanhol americano) que se tenta alcançar a ilusória homogeneização (ou "higienização") da língua espanhola, ou seja, estabelece-se a dicotomia, na crença de que é possível existir ou conservar a "pureza" das línguas e das variantes. Essa crença, herdada da Filosofia Clássica, pode ser observada nos seguintes dizeres de SP2:

> **EXCERTO IX:**
>
> **(SP2):** se vocês querem ter uma pronúncia mais hispano-americana ... então vocês vão ter que SEMpre usar esta pronúncia ...vocês não podem num DIa colocar a língua nos dentes ... outro dia não ... *né*? pra fazer o som ... então vamos entrar no acordo ... então quem quer ter uma pronúncia mais hispano-americana ... sem problema ... mas eu sempre puxo a sardinha pro lado do espanhol da Espanha mesmo ((risos))...

Muitas vezes, a preferência de VE por SP2 vem marcada por práticas preconceituosas e estereotipadas com relação, não só às variantes do espanhol americano, como também com relação aos próprios hispano-americanos. Isto pode ser percebido no excerto X, abaixo:

[68] Grifo do autor.

EXCERTO X:

(SP2): então fiquei lá sete meses ... fiz o curso ... éramos cinco brasileiros e... (sus) e hispano-americanos ... só que eu assim ... *oh* ... pra você ver que interessante eu em vez de querer me agrupar ao pessoal da Hispano-América ... eu fugia deles

(P): por quê?

(SP2): porque eu queria aprender o espanhol da Espanha

(...)

(P): e você ficou quanto tempo lá?

(SP2): sete meses ... o curso foi :: de seis meses ... aí eu fiquei um mês mais passeando ... conhecendo outras ... outras... foi uma experiência fantástica e SEMPRE eu procurando me enturmar COM os espanhóis e deixando os hispanoamericanos de lado ... você vê ... já DESde aquela época ...

Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que esses preconceitos advenham de um contexto sócio-histórico, econômico e político – que compreende o período que vai desde a colonização até os dias atuais de globalização – em que as pessoas tendem a se identificar mais com o colonizador, com aquele que detém o poder e a riqueza, como uma forma de reivindicar para si aspectos da identidade daquele que gostariam de ser. Assim, conforme aponta Rajagopalan (2003b), é como se, ao se "agrupar ao pessoal da Hispano-América" (palavras de SP2), o falante estivesse "contaminando" a "pureza" da língua, ou seja, "do espanhol da Espanha", considerado por ela como "puro".

Esses dizeres de SP2 vêm exemplificar o que Mignolo (2005a) chama de perspectiva da "consciência *criolla* branca". Conforme mencionamos na introdução, Mignolo afirma que essa "consciência *criolla* branca reconhece-se na homogeneidade do imaginário nacional, e, desde o início do século XX, na mestiçagem, como contraditória expressão da homogeneidade" (2005a, p. 86). É como se o "*criollo* branco" estivesse o tempo todo reivindicando uma contraditória "pureza mestiça", segundo aponta o autor, já que não existe a "pureza" latino-americana. O latino-americano "branco" é, na verdade, o resultado de todo

processo híbrido entre os povos que aqui estavam e os que aqui foram chegando. Reivindicar uma “pureza mestiça”, seria, então, reivindicar, dentre todos os outros traços que constituem o latino-americano, apenas aqueles que se referem aos traços de origem européia.

Nesse sentido, as professoras de língua estrangeira, inseridas nesse contexto, e tendo o papel de representar a língua e a cultura do Outro, tendem a prestigiar as variantes lingüístico-culturais européias, estigmatizando, assim, as variantes hispano-americanas e conseqüentemente, os povos correspondentes a elas.

Conforme discutimos anteriormente, os seguintes dizeres de SP2 mostram sua crença na supervalorização européia, não só quanto à língua espanhola, mas também com relação ao inglês.

> **EXCERTO XI:**
>
> **(SP2):** é que nem você aprender o :: inglês dos Estados Unidos ou da Inglaterra, *né*? eu preferiria aprender o/aquele mais tradicional aquela coisa mais ... *éh* :: ... que você vai se virar em qualquer lugar do país/do mundo ...
> [
> **(P):** o :: ?
> **(SP2):** da Espanha ... e no caso da Inglaterra é que é/um... aqui no Brasil tudo bem é o :: ... eu acho ... que prevalece dos Estados Unidos ... mas se você for na Europa ... inglês é Inglaterra ... então ...por esse :: fato ... eu prefiro o espanhol da Espanha e não abro mão ((risos))

Trata-se, pois, da antiga ilusão de que o “ideal” ou a “pureza” da língua só pode ser apreendido a partir da língua do “ex”colonizador, como se a língua do “ex”colonizado fosse “contaminada” pelas línguas dos povos que, nas palavras de Quijano (2005),

> não seriam nada mais que raças inferiores, capazes de produzir somente culturas inferiores (...). Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 249).

Assim, percebemos que o preconceito, quanto à latinidade, é praticado pelos próprios latino-americanos. E, como já mencionamos, uma das maneiras de se explicar tais práticas preconceituosas está relacionada ao que afirma Freitas (2006b, p. 241), ou seja, refere-se ao desejo de se afirmar a diferença perante aquele que "não se quer ser" e, ao mesmo tempo buscar identificar-se com aquele "que se quer ser".

3.3 - Concepções de língua

A partir das entrevistas, podemos perceber que, para ambas as professoras, as variantes da Espanha (VE) são representadas como "padrão", "*standard*", "ideal" para o ensino do espanhol, por diferentes razões expostas pelos sujeitos da pesquisa, que mostraremos a seguir.

Quando perguntamos a SP1 sobre qual das variantes da língua espanhola ela adota, em sala de aula, obtivemos a seguinte resposta:

> **EXCERTO XII:**
>
> **(SP1):** bem ... *éh*... eu procuro não usar nenhuma variante da/da língua espanhola ... procuro utilizar uma língua *standard* ... um/o IDEAL ... claro que... com relação aos pronomes a gente não pode adotar uma língua *standard* ... *ah* : : por quê? porque em Hispanoamérica se usa um tipo de pronome ... na Espanha se adota outro ... com relação à entonação ... com relação a algumas variantes ... NÃO ... a gente procura usar a mais ... *ah* : : ... *standard* possível ... a mais ... *ah*... sem nenhuma variante

Pelo fato de os dizeres de SP1 demonstrarem-se um tanto confusos, pedimos-lhe que nos falasse um pouco mais sobre o que ela chama de "a língua *standard*". Dessa maneira, SP1 faz as seguintes observações:

EXCERTO XIII:

> **(P):** então ... é... só gostaria que você falasse mais um pouquinho sobre o que que é a língua *standard*...
>
> **(SP1):** *STANDARD* ... aquilo que é PADRÃO ... *tá*? em termos de ... de ... pronúncia ... em termos de gramática ... o que é *standard* ... sem nenhuma variante ... o que é um *standard*? *standard* é você usá-la ... de uma maneira que não haja interferência de outras ... que não é hispano-americana ... que não é espanhola ... que é o MAIS neutra possível ... que (ela) possa ser compreendida em qualquer lugar ... retirando os pronomes ... claro ... porque o pronome marca que a língua é ... ou espanhola ou hispano-americana ... eu posso até usar um acento argentino ... um acento assim, só que não sempre ... entendeu? a gente usa ... procura ver a língua como uma maneira em geral bem... é... padrão ... o *standard* é uma forma

Conforme observamos nestes dizeres de SP1, o nome *standard* vem carregado de valores tais como, as noções de "a mais neutra possível", "padrão". Essa idéia de neutralidade, de padrão, de puro, é também um construto que leva a outro construto: o construto de que algumas variantes da língua são "mais bonitas" do que outras, conforme já sinalizamos anteriormente.

A dificuldade que SP1 encontra para definir a língua é algo perfeitamente compreensível, pois de acordo com Rajagopalan (1998), definir língua realmente não é uma tarefa simples. Conforme aponta esse autor (1998), não é possível a definição de "uma língua" a não ser a partir de atributos ligados às questões geopolíticas. Assim, vale ressaltar que as diferenças entre as variantes da língua espanhola – VE e VA – são quase imperceptíveis, se observadas por critérios puramente lingüísticos. A diferença é, pois, de ordem geopolítica e cultural, já que falantes de VE não teriam nenhum problema em compreender falantes de VA e nem vice-versa. Por esta razão, analisamos VE e VA como dois blocos geopolíticos, o primeiro representado como o de maior prestígio e o segundo representado como o de menor prestígio.

Embora SP1 se esforce em buscar a "forma mais neutra possível", para falar sobre a língua espanhola, sua prática lingüística em sala de aula marca seus posicionamentos ideológicos, ou seja, marca a escolha pelas variantes que correspondem à região Centro-Norte da Espanha, nomeadas por SP1 como "padrão", "*standard*", "ideal". De acordo com o que afirma Woodward (2000, p. 31), podemos dizer que SP1 "ocupa uma posição-de-sujeito determinada", e isso "não é uma questão simplesmente de escolha consciente; somos na verdade recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação". Sendo assim, conforme já mencionamos, embora SP1 afirme não usar nenhuma variante da língua espanhola, seus próprios dizeres marcam que, na verdade, o que ela chama de "padrão", "*standard*", "o mais neutro possível" e "ideal" refere-se às variantes faladas na Espanha. Isso pode ser verificado nos segmentos discursivos abaixo. Quando lhe perguntamos sobre qual pronome que ela utiliza para tratar os alunos em sala de aula, SP1 responde que usa *vosotros,* pronome esse que, como mencionamos em momentos anteriores, só é usado na Espanha, ou seja, não se usa *vosotros* em nenhum país hispano-americano:

EXCERTO XIV:

(P): quando você vai se referir aos seus alunos ... você os chama/o pronome que você usa para se referir a eles ... qual seria?
(SP1): *VOSOTROS*
(P): *vosotros?*

Tanto SP1 como SP2 usam o pronome de tratamento *vosotros* sempre que vão falar com os alunos. Isso pode ser observado em todos os excertos que se referem aos diálogos das professoras com os alunos. A fim de facilitarmos a observação das marcas das peculiaridades de VE, destacamos em negrito todas essas marcas em todos os excertos das transcrições das aulas de SP1 e de SP2[69]. Uma dessas peculiaridades refere-se ao uso do pronome *vosotros*, no

[69] Para não tornar exaustiva a citação de todos os excertos que mostram as ocorrências das marcas que correspondem às variantes da Espanha, nos dois níveis, sintático e fonológico, apresentamos, neste capítulo, apenas alguns deles. Porém,

nível sintático, como é o caso das conjugações verbais e dos pronomes possessivos e, outra, no nível fonológico, como é o caso da pronúncia do “z”, “c (e/i)”.

Na tentativa de explicar e justificar a escolha pela “língua *standard*”, SP1 cita como referência as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio – e afirma que, em sua concepção, a língua deve ser usada como instrumento de comunicação e não como instrumento de identificação:

> **EXCERTO XV:**
>
> **(SP1):** se quiser ler mais um pouco sobre isso ... a gente está estudando o...o...os parâme/os ... da língua espanhola ... o/as orientações
> **(P):** *ah* é? dos Parâmetros Curriculares ... ou não?
> **(SP1):** não ... as orientações do ensino médio ... do espanhol para o ensino médio
> **(P):** [e aí fala dessa...
> **(SP1):** isso ... eles recomendam que a língua seja standard ... claro que com relação aos pronomes ... não há como utilizá-la ... *né*? porque vai assinalar alguma coisa ... alguma das ... *né*?
> **(P):** [um país ou outro, *né*?
>
> **(SP1):** ou de um país ... ou de outro ... mas que não devemos valorizar nenhum deles ... que devemos usá-la como instrumento de comunicação ... não como instrumento de identificação

Como não conhecíamos o texto referente às orientações curriculares para o ensino do espanhol, citadas por SP1, despertou-nos o interesse de lê-lo, inclusive para que pudéssemos saber qual concepção de língua é abordada no texto. Logo na introdução do texto, obtivemos a seguinte informação:

> Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 129).

---

disponibilizamos outros excertos referentes às aulas de SP1 e de SP2, em anexo, em que aparecem outras ocorrências. Ver anexo V.

No texto das orientações curriculares para o ensino do espanhol, é feita uma observação em alusão à concepção de língua como simples instrumento de comunicação. A partir da leitura do texto, entendemos que as orientações estão em consonância com a perspectiva de língua que adotamos neste presente estudo, ou seja, vemos que o texto orienta as professoras e os professores de língua estrangeira (no caso específico, espanhol) a contraporem a noção de língua como "ferramenta", ou simples instrumento de comunicação, à noção de língua como prática política e social. Conforme vimos no texto das orientações curriculares, é por meio dessa outra noção de língua (diferente daquela que a vê como simples veículo de comunicação) que é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo.

Especificamente sobre o termo *standard*, nas orientações curriculares encontramos a seguinte informação:

> Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular *versus* variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns lingüistas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar, por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse *Español estándar.* Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se. No entanto, Ventura (2005) constata uma quase impossibilidade de operar dessa maneira (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 134-135).

Essas informações parecem-nos consistir justamente no oposto daquilo afirmado por SP1:

> **EXCERTO XVI:**
>
> **(SP1):** *STANDARD* ... aquilo que é PADRÃO ... *tá*? em termos de ... de ... pronúncia ... em termos de gramática ... o que é *standard* ... sem nenhuma variante ... o que é um *standard*? *standard* é você usá-la ... de uma maneira que não haja interferência de outras ... que não é hispano-americana ... que não é espanhola ... que é o MAIS neutra possível ... que (ela) possa ser compreendida em qualquer lugar ...

Sendo assim, percebemos que SP1 faz uma leitura em que suas crenças se sobrepõem à leitura das orientações curriculares que, a nosso ver, corresponde à impossibilidade de se homogeneizar, ou "higienizar" a língua. Pela perspectiva de SP1, é como se fosse possível não haver interferência de uma variante ou de outra. Porém, conforme já discutimos no capítulo teórico, não é possível um único olhar para o objeto, ou seja, o objeto é significado a partir do olhar de cada sujeito. Sendo assim, compreendemos que existe a possibilidade de a professora ter feito uma leitura diferente da leitura realizada por nós, do mesmo modo como é possível que um outro olhar venha significar o texto por outra diferente perspectiva, justamente porque a língua(gem) não é um simples meio que veicula significados transparentes e sentidos imanentes, prontos e acabados.

A concepção de língua como instrumento de comunicação, como já mencionamos anteriormente, corresponde a uma noção de língua concebida por algumas vertentes dos estudos lingüísticos, mas é veementemente contestada por teóricos que se inscrevem em outras vertentes. Conforme apontam pragmatistas, como Rajagopalan (1996) e Pinto (2004a), por exemplo, a linguagem não pode mais ser compreendida como um simples instrumento de comunicação, ou simples representação do mundo. Pelo contrário, segundo afirma Rajagopalan:

> a linguagem (...) longe de ser um mero veículo encarregado de transporte dos significados, (...) é quase sempre resistente ao mando do seu usuário. A linguagem, em outras palavras, não é mais um simples instrumento, mas um fenômeno poderoso em si, alheio à vontade humana e, freqüentemente, às suas intenções (e pretensões) conscientes (RAJAGOPALAN, 1996, p. 113).

A partir de uma perspectiva psicanalítica, Revuz (1998), em consonância com o que afirma Rajagopalan (1996), mostra-nos que é justamente pelo fato de a língua não ser um simples instrumento de comunicação que o encontro com a língua estrangeira é tão complexo e problemático, pois, segundo a autora, ao falar, o sujeito se identifica com ele mesmo ou com

o Outro. Trata-se, pois de um processo de identificação. Tanto para Rajagopalan (2003b), como para Revuz (1998), ao aprender uma língua estrangeira, o sujeito passa por um processo de identificação contínuo.

Assim, embora SP1 acredite que a língua seja um simples instrumento de comunicação, ela demonstra identificar-se mais com as variantes da Espanha (VE) do que com as variantes hispano-americanas (VA). É o que nos mostram os próximos segmentos.

Durante todas as aulas de SP1[70], podemos observar as marcas verbais que mostram que a professora trata as alunas e os alunos pelo pronome *vosotras* e *vosotros*. A fim de facilitar as observações, grifamos as marcas do uso do pronome:

EXCERTO XII:

(SP1): *cada uno de* ***vosotros****... yo voy a pensar en un ... los de estos puntos y me* ***vais*** *a preguntar y vamos a intentar a adivinar ... qué ciudad, lago ... montaña o isla ... o río ... yo he pensado ... ¿de acuerdo? ¿cuáles las preguntas que podemos hacer? yo solo puedo decir :: sí o no... me* ***podéis*** *preguntar ... profesora ... ¿es Titicaca? no... primero ... tenemos que saber donde está ...* ***podéis*** *preguntar :: ¿es un río? ¿es un....?*

(SP1): *bueno ... para que no* ***tengáis*** *duda ... voy a escribir el nombre del lugar aquí ...*

(SP1): *bueno ... ahora vamos a hacer un ejercicio ...* ***ved*** *aquí...*
(SP1): ***podéis*** *señalar una respuesta :: a ... b ... o c ... no* ***podéis*** *señalar dos respuestas ...* ***señalad*** *una*

(SP1): *¿****habéis hecho*** *las dos? terminado ...* ***podéis*** *copear en el cuaderno ...*
mira ... chicos... ***mirad*** *...ojo un segundito solo ... por ejemplo ... en las preguntas :: ¿qué ropa tengo que poner en verano ... en invierno y en otoño ... no* ***vais*** *a poner ... subir ... bajar ... etc ... son prendas de vestir*

No nível fonológico, destacamos outros excertos que mostram que a professora se identifica mais com as variantes da Espanha do que com as variantes da Hispano-América. Tais segmentos mostram-nos também que SP1 não permite que os alunos façam escolhas

[70] Aqui selecionamos apenas alguns excertos. Porém disponibilizamos outros mais, em anexo. Ver anexo V.

quanto ao uso das diferentes variantes do espanhol, pois, quando eles falam de acordo com as peculiaridades de VA, a professora os corrige, repetindo suas falas, conforme as peculiaridades de VE. Os exemplos se referem à pronúncia das letras "c", acompanhada de "e"/ "i" e da letra "z". Para facilitar as observações, grifamos as letras que foram pronunciadas pela professora, de acordo com a pronúncia que se refere a VE. Ressaltamos que essa pronúncia é típica, apenas, das variantes faladas na região Centro-Norte da Espanha.

Durante uma atividade de compreensão auditiva – em que os alunos ouviam pessoas votando nos países que se apresentaram em um festival de música – a professora pergunta o número referente à Costa Rica, os alunos respondem "zero" com a pronúncia em português. A professora, então, corrige, fazendo a pergunta: "*¿cómo?*", em um tom de inconformação. Após a professora repetir duas vezes a palavra *cero*, enfatizando a pronúncia correspondente a VE, os alunos passam a responder em espanhol, porém com a pronúncia da América e, dessa forma, a professora chama a atenção, mais uma vez, para a pronúncia, apontando o dedo para a língua e pronunciando o som interdental da letra "*c (e)"*:

EXCERTO XIII:

(SP1): ¿Costa Rica?
Alunos: zero
(SP1): *¿cómo?*
Alunos: *cero*
(SP1): com a linguinha para fora ... *oh* :: **CE -** ro ... **ce -** ro...

No excerto abaixo, vemos que a professora volta a corrigir os alunos, com relação à pronúncia da letra *z:*

EXCERTO XIV:

(SP1): *bueno ... cada uno va a leer uno ... en la secuencia ... ¿uno?*
Aluna: *Hernández*
(SP1): *¿cómo? Hernán**dez*** ... olha o *z ... hein* ... como é o ***ze**ta*? ... ***DEZ***
Aluna: com a lingui::nha

Conforme, discutimos nessa seção, é justamente pelo fato de a língua não ser um mero instrumento, ou meio de comunicação, que podemos falar em processos de identificação com uma língua, ou outra; podemos falar também em práticas políticas atreladas às manifestações lingüísticas e suas conseqüências éticas. Além de se posicionar política e ideologicamente a partir das práticas lingüísticas, o sujeito também marca seus posicionamentos a partir de atos considerados não verbais. Um exemplo de ato não verbal refere-se à própria decoração da sala de aula. A sala foi decorada por SP1 com fotos dos reis espanhóis e monumentos históricos da Espanha. Inclusive, em um momento de uma das aulas, SP1 faz menção a essas fotos, falando sobre o regime político da Espanha. Esse momento refere-se à realização de uma atividade, proposta pelo livro didático, em que os alunos deveriam ouvir algumas frases e colocar os sinais de pontuação (interrogação ou ponto final). Uma das perguntas era: "*¿ese es el rey Juan Carlos*?". A professora, então, comenta:

EXCERTO XX:

(SP1): sabe quem é o rei Juan Carlos? é aquela foto ali ... *oh* ::

Os alunos passam a se interessar por saber mais sobre o rei. Uma aluna pergunta de onde era o rei, ao que a professora, em um tom de obviedade, responde:

EXCERTO XXI:

(SP1): da Espanha

Outro aluno pergunta se o rei já morreu e a professora responde que não e complementa que o rei Juan Carlos e a rainha Sofía estão vivos e a foto é de 1975. Ao ver o interesse dos alunos, ela passa a falar um pouco sobre o sistema político da Espanha, dizendo que lá tem rei e primeiro ministro. Nesse momento um aluno comenta:

EXCERTO XXII:

Aluno: "que da hora"

Acreditamos que essa curiosidade acompanhada de uma certa veneração pela realeza não se caracteriza como um acontecimento isolado em uma dada sala de aula de língua estrangeira, mas algo que caracteriza uma das perspectivas do "imaginário moderno/colonial" de que fala Mignolo (2005a). Um imaginário formado por um conjunto de símbolos como, poder, riqueza, luxo, glória, soberania, majestade, superioridade etc.. Conforme afirma Woodward (2000), os sistemas simbólicos, nos quais se baseia a representação, fornecem possíveis respostas a questões identitárias. Sendo assim, com base em Mignolo (2005a) e Woodward (2000), vemos que, tanto SP1 quanto SP2 escolhem as variantes que querem representar. Em outras palavras, escolhem as variantes que representam a língua dos reis, que representam o poder.

3.4 - O caráter performativo da linguagem

De acordo com o que nos mostra Austin (1990), não há como se chegar à dimensão ética da linguagem por meio de uma análise única e exclusivamente no nível da sentença, ou por meio de uma análise que se preocupe apenas com questões lexicais ou sintáticas. Conforme afirma o próprio autor "uma vez que percebemos que o que temos que examinar *não*[71] é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação lingüística, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato" (AUSTIN, 1990, p. 115),. E, assim, o filósofo enfatiza a responsabilidade decorrente de uma ação, dizendo que: "as declarações 'têm efeito' do mesmo modo que o tem o ato de batizar um navio. Se declarei algo, isso me compromete a outras declarações (...)"(AUSTIN, 1990, p. 115).

[71] Grifo do autor.

Foi com base nessa visão performativa da linguagem que analisamos os proferimentos de SP1 e de SP2 em sala de aula. Em outras palavras, foi a partir dessa perspectiva que buscamos compreender o caráter ético-político ligado às práticas lingüísticas no contexto de aula de língua espanhola. Segundo Austin (1990) é necessário considerar o contexto para tentar entender o que se está sendo significado, em um determinado momento a partir das práticas lingüísticas. Equivale a dizer que aquilo que se está significando será determinado por quem autoriza (no caso de nossas análises, são as professoras) uma determinada prática lingüística em um determinado contexto (no caso, são as salas de aula de língua espanhola).

Segundo os dizeres de SP2, não é necessário aprender a usar o pronome *vos,* pois só se usa esse pronome no Paraguai, Uruguai e Argentina:

> **(SP2):** esse *VOS* vai aparecer constantemente no material de vocês ... só que vocês só vão ver que existe ... *tá*? mas nós não vamos aprender e eu não vou querer que vocês fiquem usando ... por quê? porque é só falado no Paraguai, Uruguai e Argentina e uma parte ... não é no país inteiro ... então ... vocês vão aprender o espanhol da EsPANHA que é o espanhol que se fala em qualquer parte do MUNdo ...

SP2 demonstra ter conhecimento de que esse pronome é usado só na Argentina, Uruguai e Paraguai, o que, a nosso ver, não é um argumento coerente para justificar a sua escolha lingüística e tampouco a imposição do espanhol da Espanha às alunas e aos alunos, pois a soma do número de habitantes, só desses três países (Argentina, Uruguai e Paraguai) ultrapassa o número de habitantes de toda a Espanha.

Ademais, pesquisando sobre o número de países que usam o pronome *vos,* vimos que, além dos três países citados por SP2 (Argentina, Uruguai e Paraguai), esse pronome é utilizado também em algumas regiões da América Central, como em Chiapas e Tabaco, no México, no Chile, sul do Peru, Bolívia, Equador, Colômbia,Venezuela e em uma pequena parte de Cuba.

Assim, a partir desses dados, reiteramos que essa justificativa de SP2 por preferir aprender e ensinar o "espanhol da Espanha" não se sustenta, já que o número de falantes hispano-americanos que usa o pronome *vos* é maior do que o número de habitantes da Espanha. Segundo SP2, o espanhol falado pelos argentinos, paraguaios e uruguaios pode restringir a comunicação em outros lugares do mundo: "ensinar um espanhol que fala na Argentina ... Paraguai e Uruguai ... eles vão aprender a falar e só vão poder falar ali ... se eles aprenderem a falar o espanhol da Espanha eles vão poder se comunicar em qualquer lugar do mundo".

EXCERTO XXIII:

(SP2): então eu penso assim ... (pra) eu ensinar um espanhol que fala na Argentina ... Paraguai e Uruguai ... eles vão aprender a falar e só vão poder falar ali ... se eles aprenderem a falar o espanhol da Espanha eles vão poder se comunicar em qualquer lugar do mundo ... *tá*? então no livro têm :: as variantes da Argentina ... eu MOStro e falo *oh* :: ... isso é só pra curiosidade ... nós vamos usar ESSE aqui

Com relação à essa afirmação de SP2: "se eles aprenderem a falar o espanhol da Espanha eles vão poder se comunicar em qualquer lugar do mundo", observamos que temos um elemento recorrente, ou seja, SP2 acredita, assim como SP1, que haja uma "língua neutra", "standard", "higienizada" de todos os aspectos políticos, ideológicos e culturais.

Talvez, a justificativa de SP2, como resposta à segunda pergunta da entrevista[72], seja mais plausível do que a justificativa de que o pronome *vos* é pouco usado, ou que o seu uso possa limitar a comunicação em outros países. Ao responder a segunda pergunta da entrevista, a própria professora afirma que é como se ela "tivesse um tipo de rejeição pelo espanhol da Argentina ... aquele *VOS*":

[72] Quais aspectos e fatores você acredita terem influenciado na sua escolha?

EXCERTO XXIV:

> **(SP2):** é como se fosse assim :: eu tivesse um tipo de rejeição pelo espanhol da Argentina ... aquele *VOS* ... aquela forma de falar mais :: ... que é mais típica deles

A questão a ser discutida, não se refere ao aspecto lingüístico das diferentes variantes do espanhol, mas aos aspectos éticos, políticos e ideológicos que estão por trás das preferências e das rejeições por cada uma delas. Como já mencionamos, só em termos puramente lingüísticos, não seria possível explicar tais posturas diante do ensino da língua espanhola. Reiteramos que não temos como objetivo defender o ensino de uma ou outra variante da língua, mas discutir o fato de que, as professoras e os professores, tendo o poder de representar, tanto as variantes lingüístico-culturais da Espanha, como as hispano-americanas – assim como seus povos correspondentes – reforçam construtos que podem ter relação direta com o processo de identificação das alunas e dos alunos com a língua e com os aspectos políticos e ideológicos ligados a ela (à língua). Isto equivale a dizer que, se as professoras e professores impõem uma das variantes em detrimento de outra, sem que as alunas e os alunos tenham o direito de escolhas, elas e eles estarão reforçando uma prática de exclusão e interferindo nas posições político-ideológicas das alunas e dos alunos, o que se torna um problema na medida em que se reforçam práticas preconceituosas.

Amparando-nos em Austin (1990), vemos que a responsabilidade ética que, nós, professoras e professores devemos (ou deveríamos) assumir se dá pelo fato de que "as palavras são ações" e que têm o poder de prescrever e influenciar os comportamentos de nossas alunas e de nossos alunos quando se apresentam predispostos e abertos para isto. Assim, os excertos abaixo vêem corroborar o caráter performativo da linguagem. A professora, ao apresentar o pronome *vos* aos alunos, comentou:

EXCERTO XXV:

(SP2): *vos es el pronombre utilizado en Paraguay ... Uruguay y Argentina ¿vale? este VOS*

Neste momento uma aluna pergunta:

EXCERTO XXVI:

Aluna XXX: em Buenos Aires?

(SP2): *sí ... es que vais a ver ahí en el libro constantemente va a aparecer este VOS pero solo vais a saberlo ... no vamos a utilizarlo porque quiero que utilicéis la forma tú que es una forma más mundial*

Simultaneamente à fala da professora, a aluna complementa:

EXCERTO XXVII:

Aluna XXX: [
mais universal ... *né*?
(SP2): *sí ... más corriente*
Aluna YYY: então *vos* ele pode ser do Paraguai ...Uruguai e Argentina?
(SP2): é
Aluna ZZZ: que é Hispanoamérica ... *né*?

A aluna ZZZ tenta explicar para a colega a diferença entre os pronomes usados na Espanha e os usados na Hispano-América, dizendo:

EXCERTO XXVIII:

Aluna ZZZ: na Hispano-América fala assim ... na Espanha fala espanhol

(SP2): esse *VOS* vai aparecer constantemente no material de vocês ... só que vocês só vão ver que existe ... *tá*? mas nós não vamos aprender e eu não vou querer que vocês fiquem usando ... por quê? porque é só falado no Paraguai, Uruguai e Argentina e uma parte ... não é no país inteiro ... então ... vocês vão aprender o espanhol da EsPANHA que é o espanhol que se fala em qualquer parte do MUNdo ... só que claro ... com as variantes dos outros lugares ... pra quando aparecer vocês não estranharem ... *tá*? entenderam?

então gente ... alguém ficou em dúvida quanto a isso? todo mundo entendeu as variantes?

Na aula seguinte, a professora começou a corrigir um exercício de tarefa que consistia em relacionar os pronomes aos verbos conjugados. Eram doze verbos, sendo que três deles estavam conjugados de acordo com o pronome *vos*. Por isso, a professora pediu aos alunos que fizessem algumas modificações nesses três verbos. Assim, os alunos fizeram as modificações e, alguns deles, teceram os seus comentários:

EXCERTO XXIX:

(SP2): aqui é o *sos* ... vamos substituir este *SOS* ... que é aquela forma argentina ... por *sois*... que não tem nada a ver ... *tá*? mas só para aproveitar as letrinhas que tem aqui ... *SOIS*
Aluno XXX: *vosotros*?
(SP2): *VOSOTROS* ... MUIto bem ... então ... *oh* :: anotem aí *oh* :: onde está ... presta atenção ... onde está assim *oh* :: *sos* ... coloquem o **i** aqui *oh* :: *So**is***
Aluna YYY: *ah* ... por isso que eu não estava entendendo
(SP2): *tá*? e aí nós vamos escrever aqui :: *VO-SO-TROS*
¿tenés? oh :: *tenés* ... vamos substituir o *tenés* por *TIEnes* ... *tá*?
Aluno ZZZ: eu falei que isso aí estava errado
(SP2): *oh* :: vamos pôr aí no lugar do *tenés* ... *TIEnes* ... *tá*? que é a forma Argentina ... então ... *tienes* o que que é?
Aluno ZZZ: *TÚ*
(SP2): *TÚ* ... MUIto bem
Aluna WWW: aí tudo bem ... mas aquelas palavras estavam certo ... então
(SP2): vamos tirar este acentinho desse te *llamás* que é a forma Argentina ... *né*? e vamos usar? vamos deixar assim ... sem o acento ... então vai ficar? *te llamas* ... *te llamas* que forma é? *TÚ* ... esse exercício ... gente era só para vocês colocarem a pessoa que corresponde ao verbo ... nós fizemos algumas modificações porque essa forma argentina é só falada na Argentina ... então ... a gente tem que saber que existe
Aluno XXX: só na Argentina?
(SP2): Argentina ... Paraguai e Uruguai ... então ... não é uma forma falada no mundo todo ... então ... vocês vão ver que elas existem ... mas nós não vamos usá-las ... *tá*? nós vamos usar o espanhol da peNÍNsula ... por quê? porque é um espanhol que você pode falar no mundo inTEIro

Percebemos que, embora, os alunos “XXX”, “YYY” e “ZZZ”, fizessem seus comentários, foi a aluna “WWW” que apontou que os três verbos não estavam errados, mas que, pela razão colocada pela professora – “Nós fizemos algumas modificações porque essa forma argentina é só falada na Argentina” – haviam sido feitas tais modificações. Porém, a

professora não respondeu ao comentário de “WWW” e voltou a enfatizar que a razão de não considerar o pronome *vos* se deu pelo fato de que ele é falado só na Argentina, Paraguai e Uruguai e, então, segundo SP2, os alunos não iriam usar o *vos*, mas sim, o pronome que se refere às variantes da Espanha, que no caso, corresponde ao pronome *tú.*

Na aula subseqüente, as alunas e os alunos tinham que conjugar alguns verbos, de acordo com a proposta do exercício do livro. Porém, mais uma vez, SP2 pediu-lhes que não considerassem o pronome *vos*. De uma maneira mais direta, SP2 pediu para os alunos riscarem no livro o pronome referente às variantes hispano-americanas:

EXCERTO XXX:

(SP2): *vos* risquem porque o *vos* é aquela forma da Argentina ... que só é falada lá ... *né*? então ... a gente só explica ... eu expliquei pra vocês ... mas a gente não vai estar usando essa forma porque é só falada lá ... *né*? o *VOS* você risca ... porque o *vos* é a forma da Argentina ... que é o *tú* da Argentina ... *VOS* pode riscar

A professora foi passando de carteira em carteira, verificando se os alunos haviam feito o que ela havia pedido. Uma aluna, que havia sido transferida, naqueles dias, para essa escola e que nunca havia estudado espanhol antes perguntou para a professora:

EXCERTO XXXI:

Aluna MMM: não tem *vos* em espanhol?

SP2 respondeu para a aluna e foi se dirigindo a sua carteira, para verificar se a aluna havia de fato riscado[73] o pronome *vos.*

[73] Fotocopiamos esses exercícios em que aparece o pronome *vos* riscado pelos alunos, conforme orientação da professora. Nos anexos de número VI, estão algumas das fotocópias.

EXCERTO XXXII:

(SP2): tem ... só que é do espanhol da Argentina ... *tá*? então é esse aqui ... *oh :*: esse *vos* não é *vosotros tá*? pode riscar

Aluna MMM: tem *vosotros*?

(SP2): na Espanha sim ... na Hispano-América não ... *tá*? então esse aqui não precisa ... terminaram? quem quer colocar na lousa?

Alguns alunos voluntariamente conjugaram os verbos na lousa, para todas as pessoas gramaticais, menos para *vos,* conforme a orientação da professora.

A partir das práticas lingüísticas, aqui mostradas, vemos que nenhuma das "declarações" proferidas por SP2 são meramente constativas, ou seja, sempre que as professoras dizem algo, elas estão fazendo algo, a saber: estão exercendo uma forte influência nos posicionamentos dos alunos; conforme Auntin (1990), estão "prescrevendo comportamentos, ou influenciando-os de modo especial".

Sendo assim, percebemos que os posicionamentos das professoras e professores são extremamente importantes para a constituição identitária das alunas e dos alunos, pois de todo ato de fala resultam conseqüências éticas. Isso porque nenhum ato de fala é inocente ou neutro. A partir do conhecimento do caráter performativo da linguagem, entendemos que as professoras e professores podem agir de maneira a contribuir para a libertação de estereótipos ou para o reforço deles. Cabe ressaltar que o que estamos questionando não é a escolha das variantes da língua espanhola, mas sim, o fato de as professoras adotarem uma política de representação que elege uma das variantes como sendo a "mais pura", "mais bonita" e "neutra", sem se darem conta de que estes atributos são construtos políticos.

Parece-nos que nos cursos de formação de professoras e professores de língua estrangeira faltam maiores oportunidades para momentos de reflexões a partir de situações mais problematizadoras. Situações que propiciem discussões sobre essas questões de ordem

político-ideológicas e filosóficas a fim de formarem profissionais que adotem posturas menos ingênuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Tento aqui pintar a paisagem estabelecida quando a pesquisa foi iniciada; a paisagem proposta no decorrer ou nos entremeios da pesquisa e, finalmente, a paisagem vivida (MELLO, 2005, p. 18).

Conforme expusemos no início deste trabalho, com base no que argumentam Clandinin e Connelly (2000), parece-nos importante considerarmos todo o contexto em que nos inserimos como aluna, professora e pesquisadora para chegarmos às nossas considerações finais.

Nossa formação universitária com habilitação em espanhol foi toda voltada para o espanhol americano, já que, em um período de quatro anos, tivemos a mesma professora; ela era nativa de *El Salvador*. Sendo assim, aprendemos a pronúncia hispano-americana. Depois de formada, fizemos um curso avançado de língua espanhola em Havana, Cuba. Com base nisso, o mais comum seria que adotássemos, em sala de aula, variantes hispano-americanas.

No entanto, quando iniciamos nossa prática profissional como professora desse idioma, passamos a exercitar a pronúncia das variantes peculiares da região Centro-Norte da Espanha, por acharmos que tal pronúncia era de maior prestígio. Percebemos, por parte de nossos alunos, que, quando falávamos com o *acento* dessa região da Espanha, eles nos elogiavam, prestigiando mais a pronúncia do espanhol peninsular do que a pronúncia hispano-americana. De nossa parte, também fazíamos comentários enaltecendo o espanhol tal como é falado na região de Madrid. Desde então, fomos buscando aperfeiçoar gradativamente a pronúncia do espanhol dessa região, até que um dia, um aluno nos perguntou se já tínhamos ido à Espanha. Ao respondermos que não conhecíamos aquele país, o aluno nos fez outra pergunta. Perguntou-nos onde havíamos aprendido espanhol. Quando respondemos que havia sido na Universidade com uma professora salvadorenha, o aluno demonstrou curiosidade em saber por que razão, então, adotávamos o espanhol da Espanha. Não soubemos responder-lhe,

a não ser dizendo que era porque achávamos mais bonito. No decorrer dos anos de nossa própria experiência como professora dessa língua e, a partir de algumas leituras na área da Pragmática e da Lingüística Crítica, passamos a nos questionar sobre o porquê de se dizer que o espanhol da Espanha é mais bonito do que o espanhol americano. Assim, percebemos que o padrão de "belo" é um construto cultural e político. Foi, então que nos interessamos em discutir essa questão e que levantamos nossas hipóteses e perguntas da presente pesquisa.

Passamos a investigar se essa tendência de prestigiar mais o espanhol europeu era uma tendência pessoal, ou se poderia ser estendida a um contexto mais amplo. Para isso, entrevistamos duas professoras de língua espanhola. Buscamos saber quais eram as escolas particulares que ofereciam aulas de espanhol a partir do sexto ano do ensino fundamental. Escolhemos essa série do ensino fundamental, visto que se trata do primeiro ano de contato dos alunos, da rede particular, com essa língua estrangeira; trata-se do primeiro momento em que lhes é apresentado o espanhol.

Entramos em contato com algumas dessas escolas, porém somente uma nos autorizou a observar e a gravar as aulas. Como a professora da escola particular, denominada por razões éticas de SP2, disse-nos na entrevista que se sentia mais à vontade para trabalhar a pronúncia do espanhol peninsular na rede pública, passamos a observar suas aulas também nesse outro contexto (na escola estadual).

Com relação ao ensino público da língua espanhola, o estado de São Paulo conta com um programa da Secretaria de Educação, chamado Centro de Estudos de Línguas (doravante CEL). O CEL oferece aos alunos da rede estadual, a partir do sétimo ano do ensino fundamental, uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido no currículo regular. Sendo assim, procuramos saber quais eram as professoras que lecionavam a língua espanhola no CEL há mais tempo, pois acreditamos que, quanto maior o tempo de experiência como professora de língua estrangeira, maior é a segurança e o conhecimento quanto às

peculiaridades da língua. A escola onde funciona o CEL informou-nos quais eram as professoras que lecionavam há mais tempo e, assim, perguntamos quais delas teriam interesse em participar de nossa pesquisa. A professora que aceitou a participar foi denominada, também por razões éticas de SP1.

Observamos e gravamos, em áudio, trinta e cinco (35) aulas no total. Fizemos as transcrições dessas aulas, elaboramos notas de campo e, além disso, fizemos uma entrevista com cada uma das professoras. As entrevistas também foram gravadas e transcritas. Analisamos os trechos que respondem nossas perguntas de pesquisa, ou seja, os excertos em que aparecem os fatos reveladores da realidade de sala de aula no que tange ao tratamento e ao posicionamento das professoras com relação às diferenças lingüístico-culturais do espanhol da Espanha e o espanhol americano.

As manifestações lingüísticas das professoras participantes de nossa pesquisa, obtidas a partir das entrevistas, foram analisadas e comparadas com aquelas ocorridas durante as aulas. Para isso, seguimos os procedimentos metodológicos característicos da pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista e apoiamo-nos no arcabouço teórico da Pragmática da chamada Lingüística Crítica. À luz dessa teoria, com base em Nietzsche (2005; 2007), Austin (1990), Derrida (2001; 1973; 1991), Pinto (2004a), Rajagopalan (1990; 1996; 1998; 2002; 2003b; 2003c; 2004) Freitas (2006a; 2006b), dentre outros, analisamos as políticas de representação ligadas à língua espanhola. Tratamos também da questão dos processos de identificação com a língua estrangeira, com base em Revuz (1998), Hall (2000; 2005), Woodward (2000), Silva (2000), dentre outros.

A partir das análises dos dados, amparadas no arcabouço teórico, acima mencionado, confirmamos a hipótese que norteou nossa investigação, pelo menos no que tange ao contexto estudado, ou seja, parece haver, realmente, uma tendência de se supervalorizar as variantes da Espanha (VE) em detrimento das variantes da Hispano-América (VA). Os dados evidenciam

que as professoras participantes descrevem o espanhol europeu, como o de maior prestígio e ideal, quando comparado ao espanhol americano.

Observamos que o ato de as professoras informantes de nossa pesquisa escolherem falar e ensinar o espanhol cujas peculiaridades mais marcantes correspondem à variante falada na região Centro-Norte da Espanha e nomeá-la com advérbios e adjetivos tais como: "mais elegante", "mais atraente", "ideal", "padrão", "standard", como "aquela coisa mais ... éh :: ... que você vai se virar em qualquer lugar do país/do mundo...", é decorrente de uma política de representação que, por sua vez, está diretamente ligada ao processo de identificação. A política de representação de que estamos falando refere-se à idéia de superioridade da Europa com relação à América Latina que, a nosso ver, trata-se de uma idéia que foi e vem sendo construída, a partir dos discursos hegemônicos referentes ao "imaginário moderno/colonial" de que fala Mignolo (2005a).

Trata-se, pois, de um construto político de que tudo o que se refere à Europa é superior, ou melhor e mais "belo" e mais "elegante" e mais "atraente" etc.. Conforme discutimos na Introdução de nosso trabalho – com base em Bagno (2000a;2000b), Rajagopalan (1998), Quijano (2005), dentre outros – a língua, tal como é falada nos países "ex"colonizadores, é representada, muitas vezes, como a língua "pura", do "berço", "aquela coisa mais tradicional". Segundo essa concepção, baseada nesse construto político, os países "ex"colonizados, com seus povos "misturados"[74], trataram de "estropiar" (Bagno, 2000b) e "contaminar" (Rajagopalan, 1998) a "majestosa" língua do "ex"colonizador.

Ao longo de nosso trabalho, buscamos discutir as possíveis razões de se preferir as variantes européias da língua espanhola, em detrimento das variantes hispano-americanas e as possíveis razões do estigma dirigido, muitas vezes, não só às variantes, mas, inclusive, aos povos hispano-americanos. Vimos que algumas possíveis razões podem ser resultados de

[74] Lançamos mão, nesse sentido, do neologismo *criollados*.

fatores políticos, econômicos e identitários que por sua vez podem ser conseqüentes dos processos de colonização e de globalização nos países da América Latina, incluindo o Brasil. Porém – ainda que reconheçamos que os fatores econômicos, na era de globalização em que vivemos atualmente, possam interferir nos nossos atos de escolhas (referimo-nos, aqui, especialmente, às escolhas das variantes da língua espanhola) – vemos que o construto da superioridade européia advindo da era de colonização, é, ainda, mais forte. Afirmamos isso, com base no caso da relação dos Estados Unidos com a língua inglesa, conforme discutimos anteriormente, no decorrer de nossas análises.

Para ilustrar melhor essa nossa afirmação, cabe ainda citar um fato, um tanto quanto anedótico, mas que nos parece muito interessante de ser observado. Relatou-nos uma professora de língua espanhola, pesquisadora universitária que, uma de suas alunas egressas do curso de Letras teve a oportunidade de lecionar a língua portuguesa a *hispanohablantes* (argentinos). Essa professora voltou ao Brasil, depois dessa experiência, relatando o quanto sofreu em razão do estigma de ser falante do português do Brasil, principalmente, quando as alunas, os alunos e a coordenadora do curso de Letras na Argentina comparavam o português brasileiro com o português de Portugal, ensinado por uma professora de nacionalidade portuguesa que chegou para dividir as frentes da disciplina com a professora brasileira. Essa professora relata que os comentários eram do tipo: “agora, sim; com uma professora de Portugal vamos aprender português de verdade”. Essa experiência que nos foi relatada nos fez refletir ainda mais sobre a problematização que norteou nosso trabalho, ou seja, reforçou a nossa hipótese de que há uma tendência de a maioria dos latino-americanos privilegiar as variantes européias (especificamente, no nosso caso, as variantes da Espanha), em detrimento das variantes do espanhol americano. Essa nossa hipótese levou-nos a uma outra, que também foi reforçada ao analisarmos o caso dos Estados Unidos e o caso dessa professora de português brasileira, ou seja, a hipótese de que o prestígio das variantes européias está ligado

ao construto político de “superioridade européia” decorrente de nossas histórias de povos cujos países estiveram sob o poder do “ex”colonizador europeu.

Assim, não se trata de sermos, enquanto professoras de língua espanhola, as grandes vilãs do que pode ser chamado de preconceito quanto à latinidade, já que o que fazemos é manifestarmo-nos de acordo com nossas perspectivas quanto ao “imaginário moderno/colonial”, conforme aponta Mignolo (2005a). Trata-se, ademais, de uma ideologia que, segundo discute Bagno (2000b), está impregnada na nossa cultura, desde as práticas colonialistas. No entanto, não podemos nos dizer vítimas, pois, em todo momento, fazemos escolhas políticas cujas conseqüências éticas são de nossa responsabilidade.

No decorrer de nosso trabalho, percebemos que a primeira pergunta da entrevista, dirigida às professoras, poderia ter sido elaborada de uma outra maneira que não pressupusesse a possibilidade de se usar uma única variante da língua espanhola[75]. Porém, de acordo com o que nos mostraram os dados, observamos que, tanto SP1 como SP2 respondem que não usam uma única variante. SP1, inclusive, responde que não usa nenhuma variante: “bem ... *éh*... eu procuro não usar nenhuma variante da/da língua espanhola ...”. SP2 diz: “eu não deixo de abordar também a variante hispano-americana”. No entanto, na prática em sala de aula, ambas usam, predominantemente, VE.

Cabe ressaltar que nosso trabalho não teve como objetivo defender a idéia de que as professoras e os professores de língua espanhola devam optar por uma ou outra variante, pelo contrário, reconhecemos que elas e eles têm todo o direito de escolherem a(s) variante(s) com as quais mais se identificam, por diferentes razões. A questão a que nos propomos discutir, como mencionamos anteriormente, está ligada aos aspectos éticos, políticos e ideológicos, já que, ensinar a aluna ou o aluno a apreciar algo a partir do construto do “belo”/ do “mais belo” ou, a julgar algo como “feio” é um ato absolutamente político. Em outras palavras,

[75] A pergunta foi: “Qual das variantes da língua espanhola é adotada por você em sala de aula? Por quê?” Ver anexo II.

entendemos que não é a partir do aspecto puramente lingüístico que se constrói a idéia de língua ou variante mais, ou menos “bela”, mas sim, a partir da posição econômica e social que ocupa um determinado país, ou região cuja língua ou variante está sendo valorada.

Além disso, a nosso ver, não haveria a possibilidade de se chegar a uma variante que fosse neutra, como se houvesse a “pureza” de cada uma das variantes da língua. Com base em Derrida (2001), vemos que tampouco, seria o caso de inverter a hierarquia dicotômica (espanhol europeu x espanhol americano), privilegiando as variantes hispano-americanas em detrimento das variantes da Espanha, pois de qualquer maneira estaríamos impondo a preferência por uma das variantes, ou seja, cairíamos no mesmo engodo de um construto político. É necessário pois, reconhecer que as nossas escolhas não são inocentes, elas estão sempre ligadas a um lugar político e ideológico

Sendo assim, conforme já mencionamos, torna-se imprescindível que nós, professoras e professores de língua espanhola, que temos o poder de representar as diferentes variantes dessa língua, passemos a compreender a linguagem, conforme nos mostra Austin (1990), como uma prática política, cujas conseqüências éticas são também de nossa responsabilidade.

Conforme apontamos na Introdução de nosso trabalho, são poucas as pesquisas, no Brasil, que tratam do ensino da língua espanhola, especificamente no que tange às questões éticas, políticas e identitárias. No entanto, acreditamos que o interesse por este tema, por parte de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores de espanhol (e também de outras áreas), tende a aumentar, tendo em vista a expansão desse idioma em território brasileiro. A partir da lei de Nº 11.161, sancionada pelo presidente da República, no dia cinco de agosto de 2005, que torna o ensino da língua espanhola obrigatório no Brasil, foram elaboradas, em 2006, as Orientações Curriculares para Língua Estrangeira – Espanhol. Esse assunto (referente à obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil) passou a ser discutido com

maior freqüência por meio de jornais, revistas e outros meios de comunicação, brasileiros e internacionais.

Vemos que os meios de comunicação tratam da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Brasil de maneira sempre atrelada aos assuntos políticos e econômicos. Desde a justificativa do autor do projeto (Deputado Átila Lira), podemos observar a influência política nesse novo contexto do espanhol no Brasil. Embora a justificativa do projeto se refira à importância de se estreitarem os laços entre os países integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), sabemos que a Espanha é hoje o segundo país estrangeiro que mais investe na economia brasileira (em primeiro lugar estão os Estados Unidos).

Com base nesse contexto, reiteramos a citação do autor Rajagopalan (2003a, p.176-177) quando afirma que: "língua é uma bandeira política que você ergue de acordo com suas conveniências políticas (...) e sua escolha é feita de acordo com os interesses políticos em jogo no momento". A partir dessa concepção de língua, a presente pesquisa trouxe à tona (ou pelo menos tentou trazer) aspectos que consideramos importantes a serem discutidos e refletidos com relação, inclusive, às nossas próprias escolhas, enquanto professora de língua espanhola, no que diz respeito às diferentes variantes dessa língua.

Acreditamos que nosso estudo possa despertar em outras professoras (inclusive as que participaram de nossa pesquisa) e em outros professores as reflexões que, aqui, foram feitas. Isso nos parece importante para o ensino de espanhol visto que, conforme já mencionamos, tende a expandir cada vez mais no nosso país. Nossa preocupação, nesse sentido, aumenta na medida em que também cresce (e ainda crescerá) o número de professoras, professores, alunas e alunos de língua espanhola. Cabe dizer que o que nos preocupa não é o número crescente de profissionais e estudantes de espanhol, mas sim a maneira como se conduzirá o ensino desse idioma no Brasil, com vistas ao que buscamos discutir nesse presente estudo.

Sendo assim, almejamos que nosso trabalho possa contribuir com as professoras e professores de língua espanhola (ou de qualquer outra língua) mostrando a possibilidade de um outro olhar para o conceito de língua, que não seja aquele que vê a língua como algo "puro", neutro, ou como um instrumento destituído dos aspectos políticos. Ademais, desejamos que este trabalho sirva de estímulo para outras pesquisas relacionadas a esse tema; pesquisas que tratem a língua de maneira não veicular e objetivem mostrar que trabalhar com a linguagem é "agir politicamente", conforme aponta-nos Rajagopalan (2003b, p. 125).

Almejamos também que as professoras e os professores concebam a sala de aulas de língua estrangeira (em nosso caso, as aulas de língua espanhola) como contextos em que ocorrem os processos de identificação. Daí a responsabilidade ética que se deve assumir ao representar o espanhol no momento de ensinar o idioma, de forma a não sustentar práticas de linguagem que estigmatizem uma(s) da(s) variantes lingüístico-culturais da língua espanhola.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que as nossas análises e reflexões foram feitas a partir de nosso posicionamento político e ideológico (que pode ser diferente de vários outros posicionamentos), depois de problematizarmos a razão de nossa preferência pelas variantes da língua espanhola. Acreditamos que essas reflexões sejam importantes para que se propicie às professoras e aos professores, sobretudo em seu contexto de formação, momentos de problematização sobre temas relacionados às práticas de linguagem em língua estrangeira (espanhol), a fim de que os discursos hegemônicos que pregam a necessidade da "pureza" da língua, passem a ser, gradativamente, substituídos pela pluralidade lingüística e cultural no universo *hispanohablante*. Dessa forma, olharemos para a questão da identidade não mais pela perspectiva tradicional, que a compreende como algo unificado, essencial, homogêneo e imutável. Isso porque, conforme mostra-nos Rajagopalan (1998), tanto a identidade da língua como a identidade de um sujeito, estão em constante processo de evolução e ambas têm implicações mútuas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P.G. Education and neocolonialism In.: ASHCROFT, B. et. al. (Ed.) **The post-colonial estudies reader**. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

ALTHUSSER, L. **Lenin and Philosophy, and other Essays**. Londres: Left Books, 1971.

ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, 2005. p. 704-719.

ARIAS, J. **Brasil entra en la órbita del español. El País.com.** Disponível em: http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Brasil/entra/orbita/espanol/elpepucul/20070718 elpepirdv_3/Tes. Acessado em 20/10/2007.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ações. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000a. 186 p.

_____. **Ensinar português ou estudar brasileiro**? Mesa-redonda na 52ª Reunião da SBPC, Universidade de Brasília, 11 de julho de 2000b. Disponível em http://www.valor.com.br/ veconomico/?show. Acessado em 3/06/2007.

BARBIERI, C., BARROS, G. **Empresários reagem contra concorrência de espanhóis**: Grupos nacionais apontam competição desleal e decidem cobrar medidas do governo. Folha de S.Paulo, 29/10/2007. p. B1, p. B6.

BRITZMAN, D. P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. **Harvard Educational Review**, v. 56, n. 4, nov. 1986. p. 442-454.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo**: quem ensina qual variante a quem? Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 1998.

BUTLER. J. **Exitable speech** – A politics of the performative. New York: Routledge, 1997. 185 p.

CAMARGOS, M. Lopes de. **Estrangeiro de si mesmo**: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 2003. 146 p.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na Lingüística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, v. 8, n. 1, 2005. p.101-122. 260 p.

_____. Chauvinismo Lingüístico: uma nova melodia para um velho tema? In: RAJAGOPALAN, K; SILVA, F. L. L. (Org.). **A Lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2004. p.119-129. 231 p.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. São Francisco: Jossey-Bass, 2000. 211 p.

CORONIL, FERNANDO. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. 278 p.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973. 386 p.

_____. **Margens da filosofia**. Campinas, Papirus, 1991. 376 p.

_____. **Posições**: semiologia e materialismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

DUPAS, GILBERTO. **Atores e poderes na nova ordem global**: Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 319 p.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M. & DOWNING, M. **On writing qualitative research**: living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FELMAN, S. **The scandal of the speaking body**: Don Juan with J. Austin, or seduction in two languages. New York: Cornell University Press, 1983. 253p.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.

FREITAS, A., C., de. A Performatividade das 'Constatações' da Escola: seus Efeitos e Conseqüências. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de. (Org.). **Lingüística Aplicada**: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2006a. 288 p.

_____. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K; FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Políticas em Linguagem**: Perspectivas Identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006b. 352 p.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Trad. De Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 177 p.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: M. Dascal (org.). **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**: Pragmática. São Paulo: Ed. do autor, 1980.

HABERLAND, H.; MEY, J. L. **Editorial**: linguistics and pragmatics. Journal of Pragmatics, Amsterdam, v.1, n.1,1977. p. 1-12.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 133 p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

KOCH, I. G. V. A **inter-ação pela linguagem**. 8. ed., São Paulo: Contexto, 2003. 120 p.

LACLAU, E. **New Reflections on the Revolution of Our Time**. London: Verso, 1990.

LIRA, ÁTILA. **Projeto de Lei Nº 3.987, de 2000. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. 2003 p.2. Disponível em http://www.camara.gov.br /sileg/integras/151905.pdf. Acessado em 5/11/2007.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. 5. ed., São Paulo: Ática, 2000. 94 p.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC/LAEL, 2005. 225 p.

MEY, J. L. Poet and peasant: a pragmatic comedy in five acts. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, n.11, 1987. p. 281-297.

MIGNOLO, W. D. A In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005a. 278 p.

_____. **La Razón Postcolonial**: Herencias Coloniales y Teorías Postcoloniales. **Revista de Semiótica AdVersus**, dez, año II,- número 4 (Ejemplar dedicado a: La ética de la lectura: Responsividad y Deconstrucción), 2005b. Disponível em: http://www.adversus.org/indice/nro4/articulo_mignolo.htm. Acessado em 31/05/2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**: A natureza do social e do educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

_____. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, v. 10, n. 2, 1994. p.329-338. 458 p.

NIETZSCHE, F., W. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução: Paulo César de Souza. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 315 p.

_____. **Para além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução: Alex Martins. 1. ed., São Paulo: Martin Claret, 2007. 228 p.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **Revista DELTA**, v.18, n.1. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2002. p.117 – 143. 172 p.

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

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

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F., BENTES, A.C. (Org). **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, 2004a. 270 p.

_____. Sobre discurso feminista em publicações: a política do grupo transas do corpo. **Revista Estudos Feministas**, set.-dez., año/v.12, número especial. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004b. p.106-114.

QUIJANO, ANÍBAL. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. 278 p.

RAJAGOPALAN, K. Dos Dizeres Diversos em torno do Fazer. In **DELTA**. São Paulo, v.6, n.2, 1990. p. 223-254.

_____. (Org.). **Pragmática**-Cadernos de Estudos Lingüísticos. UNICAMP: IEL, v.1, 1996. 132 p.

_____.In.: XAVIER, A. C., CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com lingüistas**- virtudes e controvérsias da Lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a. 199 p.

_____. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003b. 143 p.

_____. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído**: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 2003c. 121 p.

_____. O conceito de identidade na lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.21-45. 384 p.

_____. A construção de identidade e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A; ORRICO, E.G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 115 p.

_____. (Org.); SILVA, F. L. L. (Org.). Resposta aos meus debatedores. In: RAJAGOPALAN, K; SILVA, F. L. L. (Org.). **A Lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2004. p. 166-231. 231 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230. 384 p.

RODRIGUES, A L. **Empresários reagem contra concorrência de espanhóis**: Grupos nacionais apontam competição desleal e decidem cobrar medidas do governo. Folha de S.Paulo, 29/10/2007. p. B1.

RUSHDIE, S. **In good faith**. Londres: Granta, 1989.

SALGADO, E., NAPOLITANO, G., MESQUITA, R. O espanhol que assusta. **Revista Exame**. Ed. 904. Ano 41- n. 20, 24/10/2007. p. 20-29. 162.

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). São Paulo, SP: USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 2005. 190 p.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra, Almedina, 1981. 270 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1, 2006. 239 p.

SEDYCIAS, J (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. 224 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 133 p.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**: as identificações na busca da identidade nacional. São Paulo: Escuta, 1994. 198 p.

SOUZA FILHO, D. M. A filosofia da linguagem de J. L. Austin (Apresentação e Notas). In: AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

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

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford, Blackwell, 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Papers**. Oxford: Brasil Blacwell, 1953.

WRIGHT, J. **Empresários reagem contra concorrência de espanhóis**: Grupos nacionais apontam competição desleal e decidem cobrar medidas do governo. Folha de S.Paulo, 29/10/2007. p. B6.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.133 p.

LISTA DOS ANEXOS

Anexo I – Normas para transcrição.

Anexo II – Perguntas que nortearam a entrevista semi-estruturada.

Anexo III – Transcrição da entrevista semi-estruturada (SP1).

Anexo IV – Transcrição da entrevista semi-estruturada (SP2).

Anexo V – Transcrição de alguns outros excertos que mostram as ocorrências das marcas que correspondem às variantes da Espanha, nos dois níveis, sintático e fonológico.

Anexo VI – Ocorrência do Pronome *vos* no livro didático usado por SP2.

Anexo VII – Lei Nº 11.161.

Anexo VIII – O Projeto de Lei.

ANEXO I- Normas para transcrição:

Conforme aponta Marcuschi (2000), não existe a melhor transcrição. O analista deve fazer a transcrição, de acordo com os objetivos da pesquisa e com a finalidade de facilitar a leitura. As normas de transcrição que utilizamos foram extraídas de Castilho & Preti[76], porém os exemplos foram extraídos do *corpus* de nossa própria pesquisa. Escolhemos essas normas por nos parecerem claras e por possibilitarem fidelidade à entoação e ao ritmo dados pelos sujeitos informantes ao manifestarem seus dizeres.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(espera)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	na/em
Entoação enfática	Maiúscula	dou ênfase no espanhol da EsPAnha que é porque eu GOSto
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	: : podendo aumentar para : : : : ou mais	Espa: :nha LÍN::gua
Silabação	-	si-len-cio
Interrogação	?	e você ficou quanto tempo lá?
Qualquer pausa	...	a gente morava numa rePÚblica ... todas espanholas ...
Comentários descritos do transcritor	((minúsculas))	((risos))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	- -	
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	porque vai assinalar alguma coisa ... alguma das ... né? [um país ou outro, né?
OBSERVAÇÕES		
1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.		
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá.*		
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.		
4. Números: por extenso.		
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).		
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.		
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh : : : : ... (*alongamento e pausa*).		
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa.*		

[76] Castilho & Preti (apud KOCH, 2003, p.82-85).

ANEXO II- Perguntas que nortearam a entrevista semi-estruturada

1. Qual das variantes da língua espanhola é adotada por você em sala de aula? Por quê?

2. Quais aspectos e fatores você acredita terem influenciado na sua escolha?

3. Com relação à cultura, você enfatiza mais aquela referente à variante lingüística usada em sala de aula?
a) Sim? Por quê?
b) Não? Por quê?

4. Você já fez algum tipo de curso de espanhol no exterior?
a) Sim? Para qual país você foi? Por quê?
b) Não? Em qual país você gostaria de fazer um curso de língua espanhola.

Anexo III –Transcrição da Entrevista com SP1

Pesquisadora (P): qual das variantes da língua espanhola é adotada por você em sala de aula e por quê?

(SP1): bem ... *éh*... eu procuro não usar nenhuma variante da/da língua espanhola ... procuro utilizar uma língua *standard* ... um/o IDEAL ... claro que... com relação aos pronomes a gente não pode adotar uma língua *standard* ... *ah* : : por quê? porque em Hispanoamérica se usa um tipo de pronome ... na Espanha se adota outro ... com relação à entonação ... com relação a algumas variantes ... NÃO ... a gente procura usar a mais ... *ah* : : ... *standard* possível ... a mais ... *ah*... sem nenhuma variante

(P): e aí com relação aos pronomes que você falou ... você usa os pronomes ... quais de ... mais da/da ... Espanha ou da América Latina/da Hispanoamérica?

(SP1): NÃO ... usa todos ... *né*? com relação aos pronomes ... aqui na Amé : : rica não ... porque ... *éh* ... muda ver: :bo ... *né*? mas ... *ah* ... todos eles ... a gente ensina todos e/ele o aluno escolhe ... o que ele quer usar

(P): *ahn* ... *ahn* ... e... quais aspectos e fatores você acredita terem influenciado na sua escolha?

(SP1): os próprios alunos

(P): por exemplo ... você usa : : uma variante que você fala *standard* ... *né*? ... seria...

(SP1): NÃO... não é uma variante ... é uma língua standard ... *né*? não é uma variante *standard* ... é uma LÍNgua ... é... um ... um ... uma forma ... *né*? o *standard* é uma forma ...

(P): que seria: : : :

(SP1): é uma mane: : : :ira de ensinar não é uma lín/é uma maneira de você ensinar ... *ah*... sem nenhuma ... variante ... é... isso... sem acentos que a gente diz ... *né*? sem um acento específico

(P): quando você vai se referir aos seus alunos ... você os chama/o pronome que você usa para se referir a eles ... qual seria?

(SP1): *VOSOTROS*
(P): *vosotros?*

(P): e com relação à cultura ... você enfatiza mais aquela referente à variante lingüística usada em sala de aula ou não? e por quê?

(SP1): não ... com relação à cultura não ... a gente procura valorizar todas ... hispano-americana ... espanhola. eu acho que não existe uma grande diferença ... o que é importante é ensinar todas ... aquilo que é possível ... *né*? algum aspecto da América ... algum aspecto da Espanha ... o que é possível

(P): *ahan* ... e você fez algum tipo de curso de espanhol no exterior?

(SP1): já ... na América ... no México tive um congresso ... um curso ... um congresso e ... na/em Buenos Aires e na Espanha

(P): na Espanha ... você ficou quanto tempo?

(SP1): ah... não me pergunte ... muitas vezes ... quatro meses ... três meses ... dois meses ... um mês ... no México ... eu fiquei um mês ... *éh* : : em Buenos Aires ... umas três semanas ... mais ou menos ...

(P): então ... é... só gostaria que você falasse mais um pouquinho sobre o que que é a língua *standard*...

(SP1): *STANDARD* ... aquilo que é PADRÃO ... *tá*? em termos de ... de ... pronúncia ... em termos de gramática ... o que é *standard* ... sem nenhuma variante ... o que é um *standard*? *standard* é você usá-la ... de uma maneira que não haja interferência de outras ... que não é hispano-americana ... que não é espanhola ... que é o MAIS neutra possível ... que (ela) possa ser compreendida em qualquer lugar ... retirando os pronomes ... claro ... porque o pronome marca que a língua é ... ou espanhola ou hispano-americana ... eu posso até usar um acento argentino ... um acento assim, só que não sempre ... entendeu? a gente usa ... procura ver a língua como uma maneira em geral bem... é... padrão ... o *standard* é uma forma ... se quiser ler mais um pouco sobre isso ... a gente está estudando o...o...os parâme/os ... da língua espanhola ... o/as orientações

(P): *ah* é? dos Parâmetros Curriculares ... ou não?

(SP1): não ... as orientações do ensino médio ... do espanhol para o ensino médio

(P): [e aí fala dessa...
(SP1): isso ... eles recomendam que a língua seja *standard* ... claro que com relação aos pronomes ... não há como utilizá-la ... *né*? porque vai assinalar alguma coisa ... alguma das ... *né*?

(P): [um país ou outro, *né*?

(SP1): ou de um país ... ou de outro ... mas que não devemos valorizar nenhum deles ... que devemos usá-la como instrumento de comunicação ... não como instrumento de identificação ... que espanhol ensinar? ele diz que é um *standard* que possa ser usado por todos para comunicar ... para interpretar ... pra ler ... pra ouvir ... pra falar ... tudo aquilo ... ele não fala ler ... ouvir e falar ... ele fala que tem que ter habilidades para isso ... pra aquilo ... pra aquilo outro ... pra que ele possa adquirir habilidades

(P): ah ... ok ... então ... obrigada

(SP1) nada ... imagina

Anexo IV –Transcrição da Entrevista com SP2

Pesquisadora (P): qual das variantes da língua espanhola é adotada por você em sala de aula e por quê?

(SP2): bom ... primeiro que eu uso : : a : : ... a variante que eu GOSsto é a da Espan: :ha *tá*? por influencia de/do meu pai : : que é espanhol : : meus parentes, inclusive porque eu acho a/uma variante mais bonita ... ... mas eu dou ênfase no espanhol da EsPAnha que é porque eu GOSto, acho mais bonito e : :... eu acho que é : :... *unh/éh* ... eu acho que mais... assim : :... como vou dizer? é mais elegante ... é que nem você aprender o : : inglês dos Estados Unidos ou da Inglaterra, né? eu preferiria aprender o/aquele mais tradicional aquela coisa mais ... *éh* : : ... que você vai se virar em qualquer lugar do país/do mundo...

[

(P): o: :?

(SP2): da Espanha ... e no caso da Inglaterra é que é/um... aqui no Brasil tudo bem é o : : ... eu acho ... que prevalece dos Estados Unidos ... mas se você for na Europa ... inglês é Inglaterra ... então ...por esse : : fato ... eu prefiro o espanhol da Espanha e não abro mão ((risos)) só que eu não deixo de abordar também a variante Hispanoamericana, principalmente por causa do Mercosul : : *né*? e dos países que estão aqui próximos do Brasil ... então... inclusive nos métodos que eu uso... a/por exemplo... no coLÉgio aborda mais o espanhol da Hispanoamérica...mas aí eu trago o espanhol da Espanha ... aqui é o espanhol da Espanha ... no CEL. ... e eu trago um pouco da Hispanoamérica

(P): e por quê que no colégio éh : : ..... você : : .... eles que pe/pedem pra você...?

(SP2): não... não ... não ... é porque o material que eu uso ... é um material que tem essa : : éh :: lá/essa variante lingüística da Hispanoamérica ... tem mais ênfase ... inclusive vem ...vem assim, falando da Argentina, como é falado na Argentina ... então eu exPLIco ... éh : : ... mas eu sempre... é como se fosse assim : : eu tivesse um tipo de rejeição pelo espanhol da Argentina... aquele *VOS* ... aquela forma de falar mais... que é mais típica deles, *né*? então eu penso assim ... (pra) eu ensinar um espanhol que fala na Argentina ... Paraguai e Uruguai ... eles vão aprender a falar e só vão poder falar ali ... se eles aprenderem a falar o espanhol da Espanha eles vão poder se comunicar em qualquer lugar do mundo, *tá*? então no livro têm: : as variantes da Argentina, eu MOStro e falo oh : :..isso é só pra curiosidade ... nós vamos usar ESSE aqui

(P): e esse aqui seria o ...?
(SP2): [o da Espanha, sempre o da Espanha

(P) *éh* :: quais aspectos e fatores você acredita terem influenciado na sua escolha?

(SP2) *éh* :: ... a famí: :lia ...né? éh... os PAIS...eu também ... já morei lá :: ... e eu acho o espanhol ... da Espanha MUIto bonito ... eh ... eu comparo assim ... muito com a/o espanhol da/da região da (hispanoa)/México, né? da/de todos os países ... o espanhol do México é o que mais se aproxima ao espanhol da Espanha ... tá? Então ... éh :: ... eu co/comento isso com os aLUnos ... mostro as diferenças ... *eh* : : ... é isso ((risos)) então... é mais por influência mesmo ...porque eu nasci neste/nesse ambiente, *né*?

(P) : mas você nasceu aqui no Brasil?

(SP2): é :: nasci aqui ... mas ... pai ... né? então a gente...

(P): e com relação à cultura, você enfatiza mais aquela referente à variante lingüística usada em sala de aula, ou não? Por quê?

(SP2): não ... *éh* ... eu uso... na verDAde, eu mostro as duas ... mas eu enfatizo a espanhola ... SEMPRE a espanhola

eu inclusive era um pouquinho mais rigorosa ... sabe? eu fazia eles terem uma pronúncia mais espanhol com *CE* ((apontando o dedo para a língua)) *né*? aquele *ce* ... tal ... agora eu já acho ... *né*? eu já estou mais liberal ... então eu falo ... *né*? eu não posso exigir ... então eu falo ... se vocês querem ter uma pronúncia mais hispano-americana ... então vocês vão ter que SEMpre usar esta pronúncia ...vocês não podem num DIa colocar a língua nos dentes ... outro dia não ... *né*? pra fazer o som ... então vamos entrar no acordo ... então quem quer ter uma pronúncia mais hispano-americana ... sem problema ... mas eu sempre puxo a sardinha pro lado do espanhol da Espanha mesmo ((risos))... principalmente aqui no *C.E.L.* ... aqui principalmente

(P): e... o que te leva trabalhar mais a cultura da Espanha, além dessas questões que você já colocou, com relação à cultura mesmo, comparando a cultura da Espanha com relação a cultura...

(SP2): *ah* ... eu não sei ... eu acho/eu acho mais bonito ... eu acho ... assim ... mais atraENte ... é o seguinte ... a gente procura mostrar um pouco de tudo ... *né*? só que apesar de eu mostrar tudo ... a minha ênfase ... e também porque eu tenho mais conhecimento da cultura espanhola ... do que dos outros países, *né*? porque são muitos países e

cada um tem uma coisa diferente ... então não tem como eu saber tudo de TOdos ... então eu pego uma coisa

aqui ... uma ali ... as coisas assim mais interessantes ... *né*? mas a Espanha ... eu tenho loucura assim ... então ... eu dou mais ênfase a esta parte

(P) : *eh* :: você já fez algum tipo de curso de espanhol no exterior?
(SP2): já ... eu em oitenta e seis eu fiz uma especialização lá ... fiquei lá sete meses
(P): [lá?
(SP2): na Espa::nha ... então eu fiz um...era um curso para professores de língua e literatura espanhola ... então eu fui lá... *éh* :: ... fiz uma : :...um tipo de uma ... não seria monografia porque era um trabalho bastante extenso ... diria que seria uma dissertação mesmo ... de... como se fosse um mestrado ... porque lá pra eles ... é considerado um mestrado ... *né*? só que aqui não tem validade ... *eh* ... foi muito bom ... foi aí :: quando eu fiquei lá esse tempo todo que eu aprendi a usar a LÍN::gua no dia a dia ... porque na época que EU estudei língua estrangeira a gente aprendia vocabulário ... gramática e pronúncia ... a hora que chegava lá : : você ficava perdida ... porque você não sabia ... pedir uma informação ... você não sabia falar no telefone ... porque aqui a gente não aprendia isso em sala de aula, *né*? era aquela coisa de teoRIa ... graMÁtica só ... então pra mim foi uma experiência Ótima e... isso que eu acho que essa experiência me abriu o campo pra eu poder hoje estar dando aula ... estar sendo... sou tradutora juramentada também de espanhol ... tal...Então isso me ajudou muito então ... *éh* : : ... eu acho que isso me ajudou muito a eu poder crescer na minha profissão ... *né*?
então fiquei lá sete meses ... fiz o curso ... éramos cinco brasileiros e... (sus) e hispano-americanos ... só que eu assim ... eu em vez de querer me agrupar ao pessoal da hispanoamerica ... eu fugia deles

(P) : por quê?

(SP1): porque eu queria aprender o espanhol da Espanha ... e eu morava com dezoito espanholas ... a gente morava numa rePÚblica ... todas espanholas ... cada uma de uma região ... inclusive até umas que moravam ali em Madri mesmo ... mas que não moravam com os pais ... trabalhavam ... já eram independentes ... então moravam ali nessa república e foi uma experiência fanTÁStica que eu acho que foi a melhor experiência da minha vida ... porque foi quando eu aprendi a língua REALMENTE que aí... eu tinha toda a gramática ... só que eu não tinha a :: prática ... *né*? então... aí eu fiquei lá esse tempo todo aprendi e assim questão de ... dois meses eu estava SUper adaptada ... no primeiro mês eu fiquei assim... meio... meu pai foi comigo pra me levar me apresentar à família ... tal... então eu fiquei meio perdida ... e como eu tinha ele de suporte eu simplesmente me acomodei ... *né*? aí quando ele veio embora e eu fiquei lá sozinha ... aí assim ... questão de um mês ... depois que ele foi embora ... eu comecei a atender

telefonema anotar recado ... fazer coisas ... que a gente não aprendeu aqui ... *né*? a gente não tinha capacidade pra isso ... *né*? foi aí que eu aprendi ... então tudo que eu sei HOje ... apesar de continuar estudando ... tal ... mas o uso da língua ... a fluÊNcia ... foi esse curso ... esse tempo que eu fiquei lá que me deu ... *éh* :: ...foi uma bolsa que o governo espanhol me deu e aí eu fui lá e tive essa experiência

(P): e você ficou quanto tempo lá?

(SP2): sete meses ... o curso foi :: de seis meses ... aí eu fiquei um mês mais passeando ... conhecendo outras ... outras... foi uma experiência fantástica e SEMPRE eu procurando me enturmar COM os espanhóis e deixando os hispanoamericanos de lado ... você vê ... já DESde aquela época ((risos)) ...

Anexo V – Transcrição de alguns outros excertos que mostram as ocorrências das marcas que correspondem às variantes da Espanha, nos dois níveis, sintático e fonológico

Excertos de aulas de SP1:

(SP1): vais *a hacer individualmente … **podéis** buscar la que queráis (...) después **podéis**... de dos en dos echar (...) **vais** a buscar (...) **podéis** buscar todas las cosas (...)*

(SP1): ***podéis*** *poner solo las gafas, ¿**entendéis**? (...)*
*¿**habéis terminado**, chicos?*

(SP1): *si **tenéis** duda, después, **podéis** venir acercarse aquí...*

(SP1): *no **vais** a dejar nada encima de los pupitres que no sea (...)*

(SP1): ***Pasad*** *chicas...hay dos aquí* ((profesora referindo-se a duas carteiras vazias))
*bueno … ¿qué vamos a hacer? mira, tenemos aquí... **limpiad** los pupitres, no hay que tener nada encima de los pupitres…*

(SP1): ***podéis*** *tradu**ci**r* ((som interdental)) *en la hoja mismo*
((aluna pede para ir ao banheiro. A professora pede que ela peça em espanhol))
(aluna): *¿puedo ir al baño?*
(SP1): ***Vete, vete*** *chica.*

(SP1): ***sois vosotros*** *… ¿verdad?* ***estudiáis*** *español … ¿o no?*

(SP1): *si no **sabéis** una palabra … me **tenéis** que preguntar … ¿cómo se dice en español armario? videojuego … ¿qué es videojuego? venga (...)*

((Um aluno pergunta como se escreve a palabra *zorilla*)):
(SP1): *zeta … o … ri … ll … a … ¿qué es? ZO –RI- LLA. ZO –RI- LLA. ZO –RI- LLA*
((fazendo os alunos repetirem produzindo o som interdental da letra "z", a professora repete a sílaba *ZO* apontando o dedo para a língua. Os alunos repetem com o som interdental e a professora diz:))
(SP1): *eso*
((Quando o aluno pronuncia o "z" de "Gonzalo" com som de s, novamente, a professora, indiretamente, corrige, repetindo a palavra com o som interdental. Da mesma maneira, corrige a pronuncia da letra "z", repetindo a palavra, já pronunciada pela aluna: *Ñañez*))

Excertos de aulas de SP2:

(SP2): *entonces ahora ... **os** voy a explicar algunas frases que tenemos que saber ... a partir de ahora ... cuando **queréis** preguntarme algo que es relacionado a eso ... **tenéis** que preguntarme ... utilizando estas frases ... ¿vale? entonces ... frases útiles para las clases de español ... cuando yo quiero escribir una palabra ... en español ... y no sé escribirla ... ¿alguien sabe como voy a preguntar eso a una persona?*

(SP2): *qué silen::**ci**o* ((Acento interdental))

(SP2): *yo digo ... por ejemplo ... Zarago**za*** ((acento interdental)) *y **queréis** escribir esta palabra ... ¿cómo me **vais** a preguntar?*

(SP2): ***tú** ... **quieres** ... **tú tienes** una palabra ... **quieres** saber escribir esta palabra (...) **tienes** que preguntarme*

(SP2): *¿Cómo se pronuncia ese apellido en España?*
((alunas e alunos pronunciam o "z" com som interdental. A professora repete reforçando a pronuncia da Espanha:))
(SP2): ***Z**amora, ¿no? **Z**amora (som do "z" interdental). yo digo Zarago**za** ((acento interdental)) ... **queréis** escribir Zarago**za** ... ¿cómo me **vais** a preguntar? ¿cómo se escribe?*

(SP2): *vamos a imaginar que **tenéis** que escribir una palabra que nunca **habéis escuchado** o no **sabéis** ... o **vais** a preguntar ... ¿se escribe con "b" o con "v"? ¿no? o **podéis** intuir porque muchas son iguales que en portugués ... ¿no? y **vais** a :: ... cada palabra nueva que **aprendéis** ... **vais** memorizando y ...*

(SP2): *¿**estáis** de acuerdo con este texto? ¿**habéis entendido** el texto?*

(SP2): *vamos ahora, **os voy** a pasar una tarea que **vais a hacer** para la próxima clase (...) **os voy** a decir cuáles son los ejercicios que **vais a hacer**, catorce (...).*

Anexo VI – Ocorrência do Pronome *vos* no livro didático usado por SP2

1 lección ¡Hola!

pronomes

me
te
se
nos
os
se

1. Escucha y lee.

Laura: ¡Hola!
Gabriel: ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
(informal) Laura: Me llamo Laura, ¿y tú?
tú
Gabriel: Me llamo Gabriel.
Laura: ¿De dónde eres? procedência nacionalidade origem
Gabriel: Yo soy español, ¿y tú?
Laura: Yo soy argentina.

Profesor: ¡Buenos días!
Alumna: ¡Buenos días!, ¿cómo se llama usted?
Profesor: Me llamo Antonio Pérez.
Alumna: ¿Y de dónde es? procedência nacionalidade (formal) Usted
Profesor: Yo soy de Buenos Aires. origem usted
Alumna: Yo soy de La Paz.

2. Elige un nombre español y practica con tu compañero.

Chicos	Chicas
Julio	Natalia
Pedro	Sara
Armando	Silvia
Gabriel	Laura
Carlos	Susana

3. Ahora, escribe un diálogo con "tú" y otro con "usted".

TÚ (INFORMAL)	USTED (FORMAL)
¿Cómo te llamas?	¿Cómo se llama usted?
Me llamo Lívia.	Me llamo Lívia Bugui.
¿De dónde eres?	¿Y de dónde es?
Soy brasileña.	Yo soy brasileña.

SALUDAR
- ¡Hola!
+ usada- ¡Hola! ¿Qué tal?
- ¿Cómo te va?

07.00 ¡Buenos días!

12.00 ¡Buenas tardes!

¡Buenas noches!

4. **Escucha. ¿Verdadero o falso?**

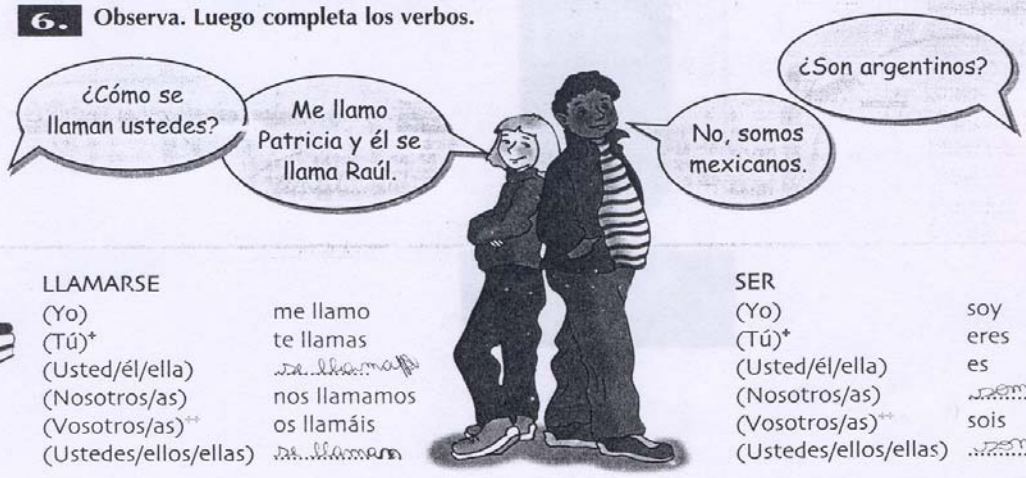
	V	F
Regina es cubana. Es brasileña		X
Juan es mexicano.	X	
Beatriz es española. Es argentina		X
Manuel es argentino. Es español.		X
Ricardo es brasileño.	X	

PRESENTARSE
- ¿Cómo te llamas? / ¿Cómo se llama?
- Me llamo Sara, ¿y tú? / ¿y usted?
- Me llamo Julio.

NACIONALIDAD
- Soy brasileño, ¿y tú? / ¿y usted?
- Soy argentina.
¿De dónde eres? ¿De dónde es?
Soy brasileño, ¿y tú? / Soy mexicano ¿y usted?

5. **Escribe las frases correctas en los bocadillos.**

6. **Observa. Luego completa los verbos.**

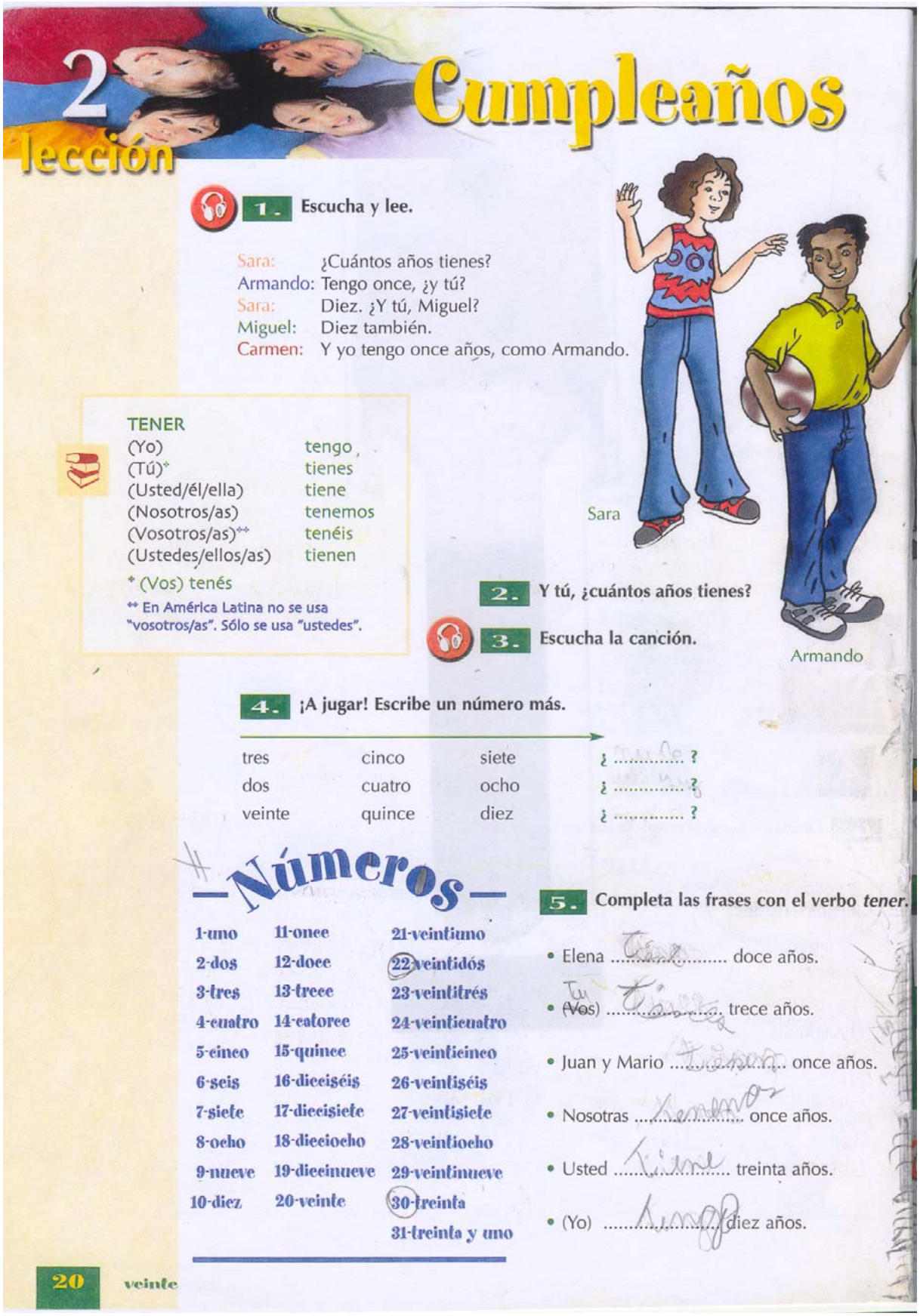


LLAMARSE	
(Yo)	me llamo
(Tú)+	te llamas
(Usted/él/ella)	se llama
(Nosotros/as)	nos llamamos
(Vosotros/as)++	os llamáis
(Ustedes/ellos/ellas)	se llaman

SER	
(Yo)	soy
(Tú)+	eres
(Usted/él/ella)	es
(Nosotros/as)	somos
(Vosotros/as)++	sois
(Ustedes/ellos/ellas)	son

+ En Argentina y diversas zonas de América: (Vos) te llamás + En Argentina y diversas zonas de América: (Vos) sos

++ En América Latina no se usa "vosotros/as". Sólo se usa "ustedes".



2 lección Cumpleaños

1. Escucha y lee.

Sara: ¿Cuántos años tienes?
Armando: Tengo once, ¿y tú?
Sara: Diez. ¿Y tú, Miguel?
Miguel: Diez también.
Carmen: Y yo tengo once años, como Armando.

Sara

Armando

TENER

(Yo)	tengo
(Tú)*	tienes
(Usted/él/ella)	tiene
(Nosotros/as)	tenemos
(Vosotros/as)**	tenéis
(Ustedes/ellos/as)	tienen

* (Vos) tenés

** En América Latina no se usa "vosotros/as". Sólo se usa "ustedes".

2. Y tú, ¿cuántos años tienes?

3. Escucha la canción.

4. ¡A jugar! Escribe un número más.

tres	cinco	siete	¿ ..... ?
dos	cuatro	ocho	¿ ..... ?
veinte	quince	diez	¿ ..... ?

Números

1-uno	11-once	21-veintiuno
2-dos	12-doce	22-veintidós
3-tres	13-trece	23-veintitrés
4-cuatro	14-catorce	24-veinticuatro
5-cinco	15-quince	25-veinticinco
6-seis	16-dieciséis	26-veintiséis
7-siete	17-diecisiete	27-veintisiete
8-ocho	18-dieciocho	28-veintiocho
9-nueve	19-diecinueve	29-veintinueve
10-diez	20-veinte	30-treinta
		31-treinta y uno

5. Completa las frases con el verbo *tener*.

- Elena ..... doce años.
- (Vos) ..... trece años.
- Juan y Mario ..... once años.
- Nosotras ..... once años.
- Usted ..... treinta años.
- (Yo) ..... diez años.

3. **Observa el Presente de Indicativo. En español, hay tres grupos de verbos: en -ar, en -er y en -ir.**

	VERBOS REGULARES			VERBO IRREGULAR
	HABLAR	RESPONDER	ESCRIBIR	HACER
(Yo)	hablo	respondo	escribo	* hago
(Tú)*	hablas	respondes	escribes	haces
(Usted/él/ella)	habla	responde	escribe	hace
(Nosotros/as)	hablamos	respondemos	escribimos	hacemos
(Vosotros/as)	habláis	respondéis	escribís	hacéis
(Ustedes/ellos/ellas)	hablan	responden	escriben	hacen
* (Vos)	hablás	respondés	escribís	hacés

4. **Conjuga en presente:** ***contestar, comprender, vivir.***

	CONTESTAR	COMPRENDER	VIVIR
(Yo)	contesto	comprendo	vivo
(Tú)*	contestas	comprendes	vives
(Usted/él/ella)	contesta	comprende	vive
(Nosotros/as)	contestamos	comprendemos	vivimos
(Vosotros/as)	contestáis	comprendéis	vivís
(Ustedes/ellos/ellas)	contestan	comprenden	viven
*(Vos)	contestás	comprendés	vivís

5. **Escucha y marca la casilla correcta.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Yo			X									
Tú	X											
Vos												
Usted/él/ella		X				X						
Nosotros/as							X	X				
Vosotros/as				X								
Ustedes/ellos/ellas					X							

1 unidad Ejercicios

6. Completa la lista de los meses.

enero	julio e
febrero e	agosto e
marzo e	**septiembre**
abril	octubre e
mayo e	**noviembre**
junio	diciembre e

Tarefa

7. ¿Qué día es?

- El 7 de marzo más 25 días: El uno de abril e
- El 14 de julio menos 12 días: El dos de julio e
- El 3 de diciembre menos 9 días: El veinticinco de noviembre e
- El 26 de enero más 18 días: El doce de febrero e

8. Indica la persona.

1 = yo, 2 = tú, 3 = vos, 4 = él/ella, usted
5 = nosotros/as, 6 = vosotros/as, 7 = ellos/ellas, ustedes

• soy 1 yo e	• tiene 4 él e	• se llama 4 él e
• te llamas 2 tú e	• sois 6 vosotros e	• tenéis 6 vosotros e
• tenés 2 tú e	• te llamás 2 tú e	• somos 5 nosotros e
• es 4 él e	• tengo 1 yo e	• me llamo 1 yo e

ANEXO VII – Lei Nº 11.161

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

ANEXO VIII – O Projeto de Lei

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO

PROJETO DE LEI Nº 3.987, DE 2000

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola

Autor: Deputado ÁTILA LIRA
Relator: Deputado MAURÍCIO QUINTELLA

I - RELATÓRIO

Trata-se de Projeto de Lei de autoria do nobre Deputado **Átila Lira**, que objetiva inserir o ensino da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio nas escolas brasileiras.

Estabelece, ainda, que o ensino da disciplina "língua espanhola" é de oferta obrigatória pelas escolas, mas de matrícula facultativa pelos alunos, propondo que o processo de implantação ocorra de forma gradual e esteja concluído no prazo de cinco anos, a contar da data de publicação da futura lei. Nos currículos do ensino fundamental de 5.ª a 8.ª séries, a inclusão é facultativa.

Determina a implantação, pelos sistemas públicos de ensino, de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, incluindo o espanhol. No âmbito da rede privada de ensino, poderão ser adotadas diversas estratégias na oferta do ensino de língua espanhola, desde aulas convencionais até cursos em Centros de Estudos de Língua Moderna.

Na sua Justificativa, o autor argumenta:

> "*A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, nesse contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional.*"

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto manifestou-se favoravelmente, nos termos do Parecer do Relator, Deputado João Matos, cujo voto foi pela aprovação do Projeto, com apresentação de emenda supressiva do artigo 3.º.

Aberto o prazo regimental para o oferecimento de emendas, não foram apresentadas, cabendo a esta Comissão, em manifestação conclusiva, pronunciar-se acerca da constitucionalidade, da juridicidade, da regimentalidade e da técnica legislativa da proposição.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

A competência para legislar sobre educação e ensino é concorrente da União, dos Estados e do Distrito federal (Constituição Federal, artigo 24, inciso IX), estando enquadrada a iniciativa na regra geral do *caput* do artigo 61, também da Carta da República, não incidindo, por outro lado, na espécie, quaisquer das reservas à iniciativa de parlamentares, com atribuição de poderes exclusivos para tanto ao Presidente da República, aos Tribunais ou ao Ministério Público.

Todavia, entendemos que a forma adotada no art. 3.º, que se vale da expressão "Os sistemas públicos de ensino implantarão (...)" não encerra vício de constitucionalidade por estar atribuindo, ainda que indiretamente, determinada atribuição a órgão do Poder Executivo.

Neste sentido, a emenda supressiva adotada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto não procede; de um lado, porque se

manifestou acerca de eventual inconstitucionalidade, competência exclusiva desta Comissão de Constituição e Justiça e de Redação (a não ser que constituída Comissão Especial – art. 34, II do Regimento Interno); e, de outro, porque não há invasão na seara de competência do Poder Executivo, haja vista que o comando maior encontra-se no art. 1.º do projeto em análise, e o art. 3.º apenas garante maior efetividade e aplicabilidade para a idéia central inserta na proposição. A emenda em análise fere o dispositivo regimental segundo o qual "*a nenhuma Comissão cabe manifestar-se sobre o que não for de sua atribuição específica*" (Regimento Interno da Câmara dos Deputados, art. 55).

Assim, não há reparos à proposição em análise, no tocante à constitucionalidade, estando em consonância com os requisitos constitucionais de competência legislativa concorrente, iniciativa não reservada a outro Poder (C.F., art. 61, *caput*) e disciplinamento da matéria por lei ordinária.

Quanto à juridicidade e à técnica legislativa, temos que a proposta em debate não colide com princípios jurídicos que pudessem barrar a sua aprovação por esta Comissão, restando, ao contrário, bem inserida no ordenamento jurídico-positivo pátrio, e apresentando boa técnica legislativa.

O meu voto, portanto, é pela **constitucionalidade, juridicidade, regimentalidade e boa técnica legislativa** do PL n.º 3.987, de 2000, bem como pela **inconstitucionalidade e antiregimentalidade** da emenda supressiva aprovada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em relação à qual resta prejudicada a análise dos aspectos de juridicidade e técnica legislativa.

Sala da Comissão, em de de 2003.

Deputado MAURÍCIO QUINTELLA LESSA
Relator

310108.220