

REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL E FRANCÊS EM DIÁLOGO

REFLEXIONES SOBRE REPRESENTACIONES E IDENTIDADES: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL Y FRANCÉS EN DIÁLOGO

Cinthia Yuri Galelli¹
Rafaela Silva de Souza²

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é permeado por representações tanto daqueles que ensinam quanto daqueles que aprendem (Kulikowski; González, 1999), e essas representações (re)constituem as identidades dos sujeitos envolvidos no processo, podendo tanto prejudicá-los como favorecê-los. Neste trabalho, interessa-nos refletir sobre como as representações, no que se refere às línguas e ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, influenciam nossas identidades em um processo dialógico com a alteridade: docentes de espanhol - aprendentes de francês. Nesse sentido, objetivamos discutir, a partir da teoria das representações (Kulikowski; González, 1999; Moscovici, 2015) e da teoria das identidades em diálogo (Pesavento, 1995; Bakhtin, 2003), nosso processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Todas as reflexões aqui empreendidas são permeadas por nossas experiências, tanto no que tange às práticas de docentes, de pesquisadoras e de aprendentes de línguas estrangeiras, quanto à luz dos aportes teóricos citados. Os caminhos percorridos revelam nossas inquietações em relação ao mercado linguístico, ao valor simbólico das línguas em questão (Bourdieu, 2013); aos contextos históricos, políticos e educacionais nos quais ocorre(ra)m o ensino e a aprendizagem de cada língua em questão; bem como às epistemologias presentes em nossos percursos de estudo.

Palavras-chave: representações, identidades, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Espanhol, Francês.

RESUMEN

¹ Doutora (Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLP - FCLAr/Unesp), Professora EBTT em Instituto Federal de Educação de São Paulo, campus Campos do Jordão (IFSP-CJO). E-mail: galelli.cinthia@ifsp.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4999304066531618>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7989-2635>.

² Mestre (Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL - UFSCar) Professora EBTT em Instituto Federal de Educação de São Paulo, campus Itaquaquecetuba (IFSP-ITQ). E-mail: rafaela.souza@ifsp.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7194830205023873>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9918-6890>.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) es traspasado por representaciones tanto de los que enseñan como de los que aprenden (Kulikowski; González, 1999), y esas representaciones (re)constituyen las identidades de los sujetos involucrados en el proceso, pudiendo tanto perjudicarlos como favorecerlos. En este trabajo, nos interesa reflexionar cómo las representaciones sobre las lenguas y sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras influyen en nuestras identidades en un proceso dialógico con la alteridad: docentes de español - aprendientes de francés. En este sentido, objetivamos discutir, a partir de la teoría de las representaciones (Kulikowski; González, 1999; Moscovici, 2015) y de la teoría de las identidades en diálogo (Pesavento, 1995; Bakhtin, 2003), nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extrajeras. Todas las reflexiones presentadas parten de nuestras experiencias, tanto en lo que se refiere a las prácticas de docentes, de investigadoras y de aprendientes de lenguas extranjeras, como a la luz de los aportes teóricos citados. Los caminos recorridos revelan nuestras inquietudes con relación al mercado lingüístico, al valor simbólico de las lenguas (Bourdieu, 2013); a los contextos históricos, políticos y educacionales en los cuales ocurrén(ocurrieron) la enseñanza y el aprendizaje de cada lengua en cuestión, así como a las epistemologías presentes en nuestra ruta de estudio.

Palabras-clave: representaciones, identidades, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Español, Francés.

Introdução

Qualquer processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira é acompanhado de representações sociais sobre a língua própria e sobre a língua que se deseja ensinar ou aprender (Kulikowski; González, 1999). Nesse sentido, as representações influenciam tanto o processo de ensino e aprendizagem linguístico quanto cultural, permeado constantemente pela relação indissociável entre o eu e o outro.

Neste artigo, interessa-nos discutir a relação entre as representações sociais e a (re)constituição de nossas identidades no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tanto, colocamos em diálogo, principalmente, nossas identidades de docentes de espanhol e aprendentes de francês.

As discussões propostas são orientadas pelo interesse de refletir sobre como as identidades relacionadas às línguas estrangeiras dialogam a partir das representações sobre o espanhol e o francês e os papéis de docente e aprendente de línguas.

Para esse fim, o presente artigo está organizado em três seções: na primeira, expomos aspectos teóricos sobre representações sociais e identidades em diálogo; na

segunda, damos início às discussões que relacionam nossas representações e identidades nos papéis de docentes de espanhol e aprendentes de francês como língua estrangeira; e, por fim, na terceira seção, tecemos nossas considerações finais.

Representações Sociais

Cada estudante, ao iniciar um curso de língua, carrega consigo representações sobre a língua materna e a língua estrangeira, sobre o que é aprender uma língua, como fazê-lo e quais os benefícios de fazê-lo. Essas representações podem tanto contribuir como prejudicar o ensino ou a aprendizagem, tendo papel fundamental no processo de aquisição linguístico-cultural (Kulikowski; González, 1999).

Para Moscovici (2015), as representações são constituídas tanto a partir de aspectos psicológicos – individuais – quanto sociais – coletivos –, implicando-se mutuamente (Souza, 2018). O autor pondera que as representações sociais “sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel” (Moscovici, 2015, p. 46).

Segundo definição proposta por Sêga (2000, p.128):

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos, e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas.

Outra definição de representações sociais é proposta por Jodelet (1990 *apud* Alves-Mazzoti, 2008, p. 27) como “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma forma mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social”.

Dessa forma, entende-se a relevância de pensar em como as representações sociais – interpretação da realidade cotidiana, senso comum, demarcação de posições ideológicas – afetam-nos em nossos diferentes papéis sociais – neste artigo,

principalmente, no que se refere ao papel de docente e aprendente de línguas –, constituindo nossa identidade individual sem perder de vista nossas relações com o outro e com o mundo material.

Como apontado, as representações sociais podem ser consideradas um senso comum, manipuladas na relação contínua entre o indivíduo e a sociedade, no entanto, não é raro que uma representação amplamente aceita, cristalize-se e passe a ser pouco questionada, tornando-se quase uma verdade inerente ao ser ou ao objeto (Souza, 2018). Conforme indica Moscovici:

Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela [a representação] se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal (Moscovici , 2015, p. 41).

Nesse sentido, Moscovici (2015) afirma que as representações sociais possuem duas naturezas, uma convencional e outra prescritiva.

A função convencional da representação é:

[Convencionalizar] objetos, pessoas, ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (Moscovici, 2015, p. 35).

Já a função prescritiva da representação “se impõe sobre nós como uma forma irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós começemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (*ibid.*, p.36).

É verdade que podemos, por meio de esforços conscientes, resistir a alguns aspectos convencionais da realidade, mas é verdade também que não podemos resistir a todas as convenções ou eliminá-las socialmente. Cabe-nos, então, mobilizarmos para questionar percepções de mundo que circulam como verdades absolutas por meio de um processo de reflexão e de ação (Souza, 2018).

Dito isso, passamos a pensar na relação entre as representações que constituem nossas identidades no papel de docentes e aprendentes de línguas estrangeiras e como essas representações afetam nossas identidades, de forma individual e partilhada.

Identidades em diálogo

Segundo Pesavento (1995), podemos definir identidade como sendo a representação que nós, sujeitos, temos de nós mesmos - o que nos permite experimentar sentimentos de pertencimento, de coesão e de existência socialmente partilhada. Ou seja, a identidade é o que nos permite sentir parte de um grupo e, com seus membros, compartilhar, relativamente, as mesmas experiências, frutos dos mesmos processos históricos, discursivos, ideológicos e culturais, e ter, mais ou menos, as mesmas afinidades e aspirações.

O que nos traz essa noção de pertencimento é um processo dialógico que se dá, inegavelmente, a partir do reconhecimento do outro, uma vez que “o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro” (Bakhtin, 2003, p. 329), da constatação de que há outras formas de existir no mundo, com tudo o que essas formas implicam: o habitar, o desejar, o pensar, o valorar, o posicionar-se, o acolher, o expressar-se etc.

Esse encontro com o outro e o desejo de pertencimento ou não pertencimento pode se dar de maneira mais ou menos imperturbável e indulgente ou por meio de conflitos e de diferentes lugares de poder, resultando em segregação e distanciamento (Woodward, 2012), como tantas vezes presenciamos na história da humanidade.

Sendo a construção das nossas identidades, um processo dialógico com a alteridade, influenciada pelas representações que nos cercam, devemos levar em consideração que a linguagem e o discurso são partes essenciais nessa construção, assim, consideraremos que a identidade do sujeito é, essencialmente, alteritária:

Quando o sujeito se engaja no discurso, (re)constrói sua identidade. Ele está, ao mesmo tempo em que se configura identitariamente, considerando o discurso do outro (ainda que discorde totalmente das opiniões alheias), visto que o sujeito ocupa na sociedade múltiplas identidades, pois está sempre em contato com diferentes interlocutores. Assim, por exemplo, ora o sujeito assume a identidade de político, ora de religioso, ora de professor e assim por diante. Então, a identidade do sujeito é compreendida como uma

construção socialmente organizada por meio dos discursos (Santana, 2018, p. 59).

Embora a identidade se dê no plano das representações, ela se apresenta como causa e consequência de dados materiais:

Como todo processo de construção imaginária, a identidade se apoia em dados da realidade que se compõem e interpenetram com elementos do inconsciente coletivo e com outros "inventados", num processo de deliberada ficção criadora. O resultado [...] se expressa em imagens, discursos, práticas, sensibilidades e valores (Pesavento, 1999, p. 124).

Consideramos que esses elementos – os dados da realidade, os elementos do inconsciente coletivo e os elementos inventados – são impermanentes, que estão em constante processo de mudanças: “[...] a identidade é composta no dia-a-dia, influenciada pelo passado e pelo futuro; sob as influências sociais, ela se constitui nas/pelas ideologias” (Bedê; Mendonça, 2015, p.43).

Assim, podemos afirmar que os diferentes acontecimentos históricos e discursivos vão trazer à tona debates sobre uma ou outra identidade: seja nacional, linguística, racial, etária, religiosa, profissional, sexual, de gênero etc. Neste trabalho, embora nosso ponto de partida sejam as representações sociais e o dialogismo existente entre a identidade de docente e de aprendente, e também entre a língua espanhola e a francesa, não deixaremos de reportar-nos às outras identidades que constituem as autoras, que foram e são construídas continuamente em seus processos de pesquisa empírica e teórica, prática em sala de aula, contato com outras línguas e culturas e outros processos dialógicos mais amplos.

Valor simbólico das línguas

Como apresentamos nas seções anteriores, os aprendentes de línguas estrangeiras são permeados por representações sobre as línguas, advindas de “sentidos de diversos discursos, não necessariamente coesos entre si, e que os constituem enquanto sujeitos de linguagem” (Grigoletto, 2002, p. 223). Comentaremos neste tópico alguns desses discursos, com base no mercado linguístico e nas políticas educacionais de línguas.

Do ponto de vista de Bourdieu (1996), a língua é um instrumento de poder, constituindo-se como capital linguístico, pois, para o sociólogo, o conceito de capital não se restringe apenas ao valor econômico das coisas, mas ao valor simbólico que adquirem nas relações sociais em determinados contextos:

Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção. O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília (cada uma delas obtendo seu valor a partir de sua posição no sistema das propriedades correspondentes) (Bourdieu, 2013, p. 111).

Nesse sentido, comprehende-se que as línguas adquirem valor segundo convenções e prescrições sociais, “quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências” (Bourdieu, 1996, p. 11). Em nosso caso, abordaremos as línguas que desempenham um papel relevante em nossa identidade linguística: o português, o espanhol, o francês e também o inglês.

A construção de nossa identidade linguística se inicia com a nossa língua materna, o português, já que é ela que nos introduz no mundo da linguagem, nos permite expressar nossas necessidades e desejos primordiais, elabora nossos pensamentos (Vygotsky, 1989) e nos proporciona reconhecer e interpretar todo o mundo a descobrir. Essa identidade linguística, monolíngue, ilusoriamente homogênea e transparente, vai alterar-se a partir do contato com as línguas estrangeiras, em uma relação dialógica.

A relação entre identidade e língua materna pode ser pensada, a partir de Revuz (1998), quando fala dos processos por que passa o sujeito em situações de ensino-aprendizagem de segunda língua. Segundo ela, nessas situações, há sempre um (re)encontro do sujeito com a sua língua materna, uma vez que esse processo torna visível para o sujeito a relação existente entre ele, a língua materna e sua forma de aprendizagem. O que se faz é permitir a emersão de algo muito específico que guardamos em relação à nossa língua e que se manifesta justamente quando encontramos a língua do outro, que surge, assim, como um novo lugar a partir do qual o sujeito poderá

olhar para o que acredita ser (ou ter sido, sempre) seu (De Nardi, 2005, p. 6-7).

A língua espanhola, primeiro como objeto de estudo (no processo de aprendizagem), durante a graduação em Letras, e depois de trabalho (no processo de ensino), perpassou e continua perpassando fortemente nossas identidades linguísticas, por meio de uma série de discursos acadêmicos, linguísticos, mas também sofrendo influência dos discursos bastante recorrentes no Brasil, do senso comum, sobre sua (des)importância.

Pesquisas apontam que a relação que o brasileiro estabelece com a língua espanhola ou é de um apagamento ou de uma não necessidade de estudo formal (Santos, 2022; Villalba, 2004), devido à base linguística aproximada com o português. No entanto, para Celada (2002), essas representações também se constroem pela presença ou ausência de políticas educacionais, pois apesar de haver tentativas de integração do espanhol no currículo, nunca chegou a ter um peso que modificasse a relação dos brasileiros com essa língua.

E é também por essa razão - de política educacional - que não podemos desconsiderar a língua inglesa nesse dialogismo que atravessa nossas identidades linguísticas, pois é a partir dela que a grande maioria dos brasileiros que frequenta o ensino básico - obrigatório - se torna aprendiz de língua estrangeira. Em outras palavras, é, geralmente, a partir da língua inglesa que tomamos nosso primeiro contato com a alteridade linguístico-cultural e internacional. Basta olharmos para a história das leis que dispõem sobre o ensino de língua estrangeira nos currículos, para observarmos que, desde a década de 1930, o inglês começa a se destacar como língua instrumental, oficial e obrigatória.

[...] estas leis, além de determinarem o lugar das línguas no currículo, também assentam imagens sobre seu ensino, sobre o papel das línguas no imaginário social e sobre os sujeitos. É por meio do discurso jurídico que podemos começar a refletir como o inglês se estabelece no dispositivo escolar e no mercado linguístico como língua estrangeira por excelência, estabelecendo também a memória de que sinônimo de LE é o inglês, enquanto as outras línguas sofrem um silenciamento (Galelli; Rocha, 2022, p. 140).

Isso contribui para a representação de que o inglês é uma língua “útil, instrumental, moderna, franca e que deve ser falada e estudada” (Galelli; Rocha, 2022, p. 140), gerando, também, uma grande ansiedade por dominá-la. Essa ansiedade aumenta a demanda em cursos livres - para quem pode pagar por eles -, já que os anos de inglês da escola não objetivam atingir a fluência que é pregada socialmente, que tem como parâmetro de fluência a língua do nativo, esse sujeito idealizado, homogêneo, coeso, ilusório.

Para quem não teve acesso a esses cursos livres, como em nosso caso, o sentimento de não falar “bem” inglês, é o de frustração, pois “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (Gnerre, 1987, p. 4). Esse discurso constitui uma falta para os sujeitos, falta essa que as autoras compartilharam.

Para de Lima Picanço e de Souza Rubbo (2016, p. 174-175),

Enquanto a decisão em aprender inglês e espanhol, nos dias de hoje, é geralmente relacionada à busca por uma melhor colocação no mercado de trabalho, alunos que optam pelo francês geralmente reproduzem representações aparentemente cristalizadas da língua como símbolo de erudição e refinamento, que poderia servir de meio para atingir uma condição social e cultural de destaque.

Essas representações sobre o francês podem ser explicadas, principalmente, pois, no início do século XX havia no Brasil uma imagem idealizada da França, que era modelo de sofisticação em diferentes esferas, culinária, educação, moda, artes etc. (Galelli; Rocha, 2022). A França, sobretudo a cosmopolita Paris, vivia a chamada *Belle époque*, período de grande crescimento financeiro, graças à industrialização e às atividades coloniais, “e o começo do desenvolvimento de uma classe média que será o principal motor da futura sociedade de consumo” (Mérian, 2012, p. 137). São os costumes dessa classe média alta francesa, burguesa ou aristocrática, que representarão para o mundo o progresso, a civilização, a modernidade e o “*savoir-vivre*” – marcado pela intensa vida cultural e artística das classes dominantes (Mérian, 2012). As inovações nas artes plásticas, no teatro, na música e na literatura chamavam a atenção das classes dominantes brasileiras, que almejavam incorporar

seus costumes aqui nas grandes cidades, em especial no Rio de Janeiro, contribuindo para a construção desse imaginário idealizado por todo o país.

No ensino, o francês também experimentou anos de glória, sendo a língua estrangeira obrigatória nas escolas públicas do país entre 1837 e 1942, quando perdeu seu lugar para a língua inglesa como um reflexo do que acontecia no mundo pós-guerra.

Assim, embora deixasse a cena, em 1942, como língua estrangeira prioritária nas escolas públicas brasileiras, permanecendo em algumas escolas privadas e em instituições de ensino de línguas como a Aliança Francesa, “são indeléveis as marcas de mais de cem anos de ensino obrigatório, de influência literária, cultural e científica que a língua francesa deixou nos estudantes brasileiros” (Pietraróia, Dellatorre, 2012, p. 121).

Em nosso caso, ainda que a busca pelo espanhol vá além de interesses mercadológicos e que a busca pelo francês não se dê exatamente pelo desejo de erudição e refinamento, reconhecemos que essas representações, em alguma medida, também constituem nossas identidades - tanto de docentes como de aprendentes, uma vez que, como já afirmado anteriormente, se é verdade que podemos resistir a alguns aspectos convencionais da realidade, é verdade também que não podemos resistir a todos, cabendo-nos, assim, mobilizarmos para questionar algumas percepções de mundo.

Como viemos discutindo, muito além dos dados da realidade – títulos e experiências didáticas -, nossas identidades linguísticas de aprendente e de docente estão atreladas com os papéis que essas línguas estabelecem no mundo internacional e nacional (mercado linguístico); dos produtos culturais dos povos que a falam; mas também com as representações que fazem a sociedade e nós próprias do que seja ser aprendente e docente de línguas estrangeiras.

Desse modo, convém debater-nos sobre o papel dessas línguas como objetos de aprendizagem e de ensino, já que são esses lugares que vão dar vazão às representações e que vão fazer funcionar os discursos, que por sua vez, vão influenciar nossas identidades e práticas de ensino e aprendizagem.

Ensino e aprendizagem do espanhol e do francês

Nós iniciamos como aprendentes de espanhol na universidade, quando jovens, com o propósito específico de nos tornarmos, um dia, professoras da língua. Nesse período, compreendido entre 2005 e 2015, o espanhol parecia passar por um momento de relativa expansão. Em 2005, foi promulgada a lei 11.161, que tornava obrigatória sua oferta em todas as escolas de Ensino Médio do país – o que resultou numa crescente demanda por cursos de licenciatura em espanhol. Essa lei é importante, porque os anos de privilégio do inglês nos sistemas de ensino fez cristalizar discursos que colocavam o inglês como sinônimo de língua estrangeira e o espanhol vem alterar esses sentidos.

Além desse acontecimento jurídico e educacional, o governo fortalecia os laços econômicos e culturais com os países do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai), com a expectativa de tornar o trânsito entre países mais acessível, desde turismo até processos migratórios (Culpi, 2015; Argondizzo e Gomes, 2014). Enquanto isso, o governo também firmava uma série de convênios com as instituições espanholas, gerando possibilidades de mobilidade acadêmica entre docentes e entre discentes, recebimento de leitores estrangeiros, abertura de mercado para editoras espanholas etc.

Foi nesse contexto político, econômico e educacional que nos formamos: tivemos acesso a professores e a colegas hispanofalantes nativos e a uma crescente variedade de materiais didáticos ofertados; realizamos trabalhos de Iniciação Científica sobre a língua espanhola; e também pudemos realizar nosso primeiro intercâmbio - uma para a Espanha (por meio do programa Top Santander Espanha) e outra para a Argentina (por meio do programa Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu - AUGM).

Essas ações políticas, educacionais, empresariais e turísticas resultaram num processo de aprendizagem e de construção de identidade de aprendente empolgante e intenso. Aprender espanhol significava ter as portas abertas para o mundo educacional, profissional, turístico etc.

O presente, contudo, mostra que essas fortes expectativas em relação ao espanhol foram frustradas. A lei do espanhol não se concretizou, o país passou por um golpe de estado que se desvinculou das políticas até então voltadas para os países hispanofalantes, veio a reforma do Ensino Médio e, apesar de grandes movimentos de

luta como o #Fica Espanhol, a língua como disciplina curricular só vem experimentando retrocessos.

No entanto, se por um lado, a oferta do ensino curricularizado da língua enfraqueceu, por outro, o contato dos brasileiros com a língua espanhola por meio das redes sociais, da indústria musical e das plataformas de streaming só fez aumentar, aumentando também o interesse pela língua e a facilidade de utilizar materiais autênticos, possibilitando que motivássemos nossos alunos na prática autônoma do idioma e que continuássemos nosso aprimoramento linguístico e pedagógico.

Assim, concluídos nossos estudos na graduação, iríamos nos tornar docentes e pesquisadoras. Confirmando nosso interesse na consolidação da identidade docente, ambas nos inscrevemos no mestrado em Linguística e obtivemos o título de mestras na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No momento em que realizamos nossas pesquisas, os debates acadêmicos giravam em torno de questões como: crenças e representações de estudantes e professores; trans/pluri/interculturalidade; uso de tecnologias; uso de materiais autênticos; metodologias ativas; pós-método; denúncia do monopólio do espanhol peninsular e sua cultura em detrimento das variedades americanas, seja materialmente, como no caso das editoras, ou discursivamente, no âmbito educacional, editorial, publicitário etc. (Celada, 2002; Camargo, 2004; Paraquett, 2006). Inevitavelmente, afirmar nossa identidade docente de língua espanhola perpassa esses lugares de saberes e de práticas em constante transformação.

Anos após nos firmarmos enquanto professoras de espanhol, outra identidade veio desestabilizar o sentido do que nos foi construído sobre ser aprendente de língua estrangeira: a identidade de aprendente de língua francesa. Experimentamos, então, dentro de nossos contextos e vivências individuais, novas representações sobre o papel de aprendente e de docente, representações que vão conflitar entre elas, reconstruir nossas identidades, revelando o inacabamento do sujeito perante as interações sociais.

Nossas motivações conscientes foram: interesse/gosto por aprender uma nova língua estrangeira, oportunidades acadêmicas e acesso à cultura francófona, resultando em um grande entusiasmo e engajamento nesse processo, auxiliando também no sucesso de nossa aprendizagem, já que:

o grau de maior ou menor sucesso depende do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele, ao se defrontar com outros modos de estruturar as significações do mundo que se apresenta como múltiplo, polifônico e construído, [...] [dependendo] muito pouco (comparativamente, é claro) da consciência metalinguística da gramática, da assimilação de estruturas, da correção fonética (Coracini, 2003, p. 154-155).

O estranhamento inerente às estruturas significativas de outras línguas e de culturas não constituiu uma barreira para nós, já que essa sensação de estranhamento já havia se transformado em encantamento ao deparar-nos com a língua espanhola em nossos contextos de aprendizagem. Assim, aprendemos a experimentar justamente a beleza das multifacetadas significações linguísticas e do nosso processo de reinterpretar e ressignificar o mundo.

Sabemos, no entanto, que o sujeito não é totalmente consciente do dizer, é cindido, constituído por diferentes discursos (Coracini, 2003), discursos esses que também são responsáveis por nosso comprometimento ou nossos conflitos com a aprendizagem de francês, tanto no que diz respeito às metodologias de ensino e aprendizagem aos quais fomos expostas, quanto no que se refere aos aspectos culturais e ideológicos envolvidos, o que procuraremos problematizar em seguida.

Nossa jornada inicial como aprendentes de francês se deu no contexto privado de ensino, uma por meio de aulas particulares e a outra em escola de idioma. Ainda que em espaços distintos de aprendizagem, o material utilizado em ambos os cursos de francês era o mesmo, assim como a metodologia de ensino que se dava, exclusivamente, a partir do livro didático, seguindo exercício a exercício, página a página e o uso quase nulo de materiais autênticos, impactando nas amostras de língua que são geralmente criadas ou adaptadas para aulas e, consequentemente, restringindo as possibilidades de produzir sentido na língua estrangeira, a partir do que se ouve, lê, se escreve, se diz. De acordo com Coracini, se somente for permitido aos aprendentes:

“decodificar”, seguir as pistas descritas pelo professor ou pelo livro didático como únicas capazes de autorizar a construção de sentido, se o texto e, inclusive, a redação não forem senão pretextos para o

ensino explícito (e, por vezes, inútil) da gramática,[...], eliminando sua função principal que é a de se oferecer ao processo de significação, se poucas oportunidades, ou nenhuma, forem concedidas ao aluno no sentido de lhe permitir, nos interstícios da língua, dar vazão ao seu insciente por intermédio da língua, através da expressão escrita, ainda que, para isso, seja necessário mostrar as irregularidades a serem respeitadas, se tudo isso continuar ocorrendo, então, fica difícil perscrutar a língua do outro (língua estrangeira), confiante, em busca do enriquecimento de sua alteridade que, afinal, constitui desde sempre sua identidade (Coracini, 2003, p. 155-156).

Essa diferença fica mais explícita após um processo muito bem-sucedido de aprendizagem de espanhol, pois, sendo essa uma língua que compartilha semelhanças fonéticas, fonológicas, morfológicas e lexicais com o português, sua aprendizagem não parte do zero, seus aprendentes possuem um certo grau de entendimento seja da língua escrita ou falada, ainda que suas habilidades de produção não acompanhem a velocidade dessas habilidades de compreensão. Assim, o docente de espanhol, ainda que adapte a velocidade de sua fala e o léxico utilizado ao nível do aluno, e que recorra a estratégias comunicativas para sanar os problemas de compreensão, como, por exemplo, reformular sua fala, fazer uso de sinônimos, de imagens e gestos etc. não terá grandes dificuldades em oferecer textos que propiciem a construção de sentidos para os aprendentes, introduzindo, inclusive, materiais autênticos, ainda que devidamente selecionados.

As vantagens de se usar material autêntico para além de fugir do engessamento das interações pré-fabricadas propostas por alguns livros didáticos e passíveis de serem controladas pelos professores - , é que o falante possa reconhecer as marcas da interação real entre membros de uma mesma comunidade, como o destinatário, a forma linguística e textual escolhida e a intenção comunicativa – em outras palavras, o aprendiz se torna capaz de reconhecer as convenções dos gêneros textuais das diferentes culturas e de produzir sentido na língua.

Assim, ao termos nos tornado aprendentes de língua francesa, comparativamente ao contexto de aprendizagem do espanhol, vimos as possibilidades de acesso aos sentidos do que é produzido por essa língua ficarem reduzidas, já que encontrar ou tornar os textos cognoscíveis aos aprendentes brasileiros iniciantes de francês demanda muito mais tempo e energia por parte dos aprendentes e dos

docentes, exigindo maior uso de estratégias comunicativas, podendo resultar em ansiedade, desânimo e falta de interesse pelo conteúdo veiculado.

Ou seja, ainda que possa haver momentos de interação em língua francesa, eles serão bem mais limitados e controlados do que as interações que a língua espanhola propicia ao aluno brasileiro iniciante.

Além disso, a expectativa que tínhamos de poder fazer uso dos materiais autênticos em nossa aprendizagem de francês se viu frustrada, tanto porque os professores que tivemos não nos estimularam, quanto porque o acesso a materiais autênticos em francês, disponíveis na internet e nas plataformas de streaming, não são cognoscíveis o suficiente para produzir sentidos para nós, iniciantes, como comentamos.

Esse impedimento fere as representações que temos do que é ser um bom aprendente – autônomo, comprometido com o estudo, altamente estimulado, que compartilha a responsabilidade do seu rendimento com o docente. Assim, o fato de a língua francesa ser a primeira língua a ser objeto de estudo após as autoras já terem se firmado como docentes de língua espanhola, traz uma série de sentimentos para a aprendizagem, carregada de perfeccionismo, autovigilância e autopunição.

Outros elementos que formam parte de nosso contexto de aprendizagem e, consequentemente, afetam a nossa inscrição na língua francesa é, como já citamos, o contexto político, econômico, turístico, jurídico e acadêmico em que cursamos Letras, pois sugeria uma ascensão do espanhol no Brasil, impulsionado pelo desejo de integração regional, tão pregado a partir das políticas de aproximação com os países do Mercosul. Segundo Zoppi-Fontana e Celada (2009), todo processo de integração regional, ainda que seja provocado por iniciativas políticas e econômicas, vai afetar os processos de identificação dos sujeitos, no que se refere à sua identidade linguística e cultural:

A relação mais intensa de contato e intercâmbio, ressignificada imaginariamente como oferta de novas possibilidades de desenvolvimento profissional, econômico e/ou social, promove uma série de movimentos de aproximação que trabalha os processos identitários a partir da projeção de imagens de si e do outro, interpretadas em sua mútua relação especular (2009, p.161, *tradução nossa*).

Assim, podemos considerar que, no que se refere às possibilidades reais de uso do espanhol, seja para fins turísticos, acadêmicos e/ou profissionais, a motivação acompanhava esse momento de efervescência. Engajar-nos em um aprendizado que, além de prazeroso, possuía utilidade na sociedade capitalista e que, portanto, representava um meio de transformação da nossa realidade social, foi, sem dúvida, um grande fator de motivação. Além disso, pela localização geográfica do Brasil; pela quantidade de convênios entre universidades brasileiras e hispano-americanas e espanholas; pela crescente migração de hispanofalantes em terras brasileiras; pelas possibilidades mais acessíveis de viagens turísticas; sempre tivemos a sensação de que essas interações eram possíveis.

Embora aprender francês não ocupe o mesmo lugar que aprender espanhol na pretensão de transformar a nossa realidade social, não podemos negar que academicamente enxergamos possibilidades se abrirem, ainda que remotas, como maior acesso a leituras e estudos fora do Brasil. Enfatizamos o adjetivo “remotas” porque sendo ainda a França o principal agenciador do ensino e aprendizagem de francês - seja nos materiais didáticos, seja na mão-de-obra europeia que vem ensinar a língua no Brasil - podemos inferir, por sua posição geográfica e pelo valor da moeda, que essas interações ocorrerão com menos probabilidade, intensidade e espontaneidade. Até mesmo as produções culturais verbais, como a música, o cinema e a televisão, apesar de estarem muito mais difundidas por causa do avanço tecnológico e das plataformas de streaming, não são tão numerosas quanto às produções hispânicas.

Há, ainda, um outro elemento que merece nossa atenção nessa equação: a intersecção entre as identidades de aprendentes e de docentes com as identidades regionais envolvidas.

Como dissemos no início da nossa discussão, as identidades estão em constante movimento, elas se fazem e se refazem, se transmutam, de acordo com os distintos processos históricos que vão afetar a coletividade e a individualidade dos envolvidos. Desse modo, destacamos a latinidade como um forte fator de motivação para aprendizagem de espanhol.

No século XIX, a alteridade do projeto nacionalista brasileiro era a portuguesa, devido aos movimentos de independência, em 1822, e, depois, da Proclamação da

República. Nesse sentido, os nossos intelectuais e artistas estavam mais preocupados em construir uma ideia de nação distinta de Portugal e não olhavam ao seu redor. A alteridade latino-americana só seria resgatada em momentos específicos.

Segundo Gavião (2021), na prática, a atuação da identidade latino-americana é ampliada, para além dos debates restritos entre intelectuais, após a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em 1948, com os países atuando em conjunto para formalizar acordos de cooperação e integração. Ao mesmo tempo, se popularizava, em outras esferas da sociedade, termos que faziam referência à identidade latino-americana, como estampado nos títulos de obras publicadas de autores como Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Leonardo Boff, Maria da Conceição Tavares, Paulo Freire, entre outros.

Mais recentemente, a partir dos estudos sobre colonialidade, uma nova perspectiva passou a fazer parte do discurso da Linguística Aplicada, mais especificamente, do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a perspectiva decolonial ou suleada:

A decolonialidade, propõe Matos (2020, p.95), constitui “um caminho para a promoção da educação linguística e literária que viabilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas [...] suleando nossas práticas como professores e pesquisadores”. Sulear não significa necessariamente se localizar na geografia do Sul (embora haja uma coincidência com as vozes e corpos silenciados do sul), mas abraçar “um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (Matos, 2020, p.95) (Kabongo, 2022, p. 71).

Essa perspectiva encontra-se bastante difundida nos estudos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, em diferentes esferas. Para exemplificar, podemos citar algumas práticas adotadas: a continuação da problematização sobre a hegemonia do espanhol europeu e suas culturas nos materiais de ensino, trazendo outras variedades linguísticas, outros corpos e peles, e outras culturas para o ensino e aprendizagem de espanhol e a reflexão sobre as relações de poder; a inserção de um olhar intercultural mais crítico e amplo, que abranja a interseccionalidade entre raça, gênero e classe e auxilie os estudantes a pensarem em sua própria subjetividade de falante, em vez de tentar somente reproduzir padrões

culturais e linguísticos de outros; uma atitude de ensinar e aprender línguas menos verticalizada, como nos métodos tradicionais de ensino, herdados da tradição europeia, pois:

Em uma perspectiva decolonial, a principal preocupação reside no fato de que ao conceber de forma hierarquizada, seja o sujeito, a língua e os saberes, existe a probabilidade de perpetuar atitudes herdadas do colonialismo, principalmente nos espaços escolares, sendo aí que reside o principal trabalho a ser realizado no sentido de apostar em uma atitude decolonial, conforme propõe Maldonato-Torres (2019) referindo-se a “orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser”, no sentido de desconstruir estruturas hierárquicas opressoras, seja na concepção de língua, de sujeito e de sociedade (Sanches, 2002, p. 51).

Essa perspectiva guia, em maior ou menor medida, nossas práxis enquanto docentes de espanhol, pois são conhecimentos e valores que foram se construindo desde nossas formações iniciais na faculdade de Letras, mas, principalmente, durante nossas formações continuadas, por meio de cursos, leituras e pesquisas. Nesse sentido, nossa aprendizagem de língua francesa, ao ser eurocentrada, conflita com nossos valores, por duas razões: por não se alinhar epistemologicamente com nossas perspectivas de ensino e aprendizagem e por não nos sentirmos parte da identidade regional europeia - o que não exclui o fato de admirarmos muitos dos aspectos culturais, geográficos e linguísticos da França, Bélgica e Suíça, por exemplo. Em contrapartida, saber francês mobiliza um importante aspecto de nossas subjetividades, um aspecto que já havia sido mobilizado também pela aprendizagem de língua espanhola: a recompensa por não falar inglês.

Foi por meio da língua espanhola que passamos a nos enxergar como sujeitos detentores de um saber tão valorizado, como o conhecimento de uma língua estrangeira, tirando-nos da pressão de não falar inglês, fazendo-nos sentir cidadãs globais, ampliando nosso espaço de comunicação e expressão no mundo. Em outras palavras, a interação com o outro – estrangeiro, pôde se concretizar e de maneira menos subalternizada. Uma vez libertas pelo espanhol dessa opressão linguística que permeia os discursos escolar, mercadológico, publicitário e social como um todo, sobre a necessidade de saber inglês, a aprendizagem de outras línguas pôde se tornar mais suave e o nosso sentimento de saber francês veio reafirmar essa completude.

Considerações finais

As discussões propostas neste artigo ecoam nossas reflexões segundo, principalmente, nossas identidades de docentes de espanhol e aprendentes de francês. Tentamos, à luz de teorias sobre representações e identidades, pensar as relações dialógicas e alteritárias entre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, marcado pelos elementos: históricos, como as políticas educacionais e linguísticas, nacionais e internacionais; tecnológicos, que possibilitam cada vez mais o acesso a materiais autênticos e mostras de línguas estrangeiras de diferentes culturas; valorativos do mercado linguístico, o qual determina o valor simbólico atribuído a cada língua (e a cada falante) no curso da história; discursivos, que materializam as ideologias e representações do que é ser um bom docente e um bom aprendente de línguas; e emocionais e psíquicos, relacionados ao desejo de aprender essas línguas e se apoderar da língua do outro.

Dessa forma, constatamos que nesse nosso processo, que à primeira vista parecia uma simples coincidência entre duas amigas que compartilham o desejo de aprender uma nova língua, há toda uma complexa teia de relações de sentidos, os quais perpassam, constituem e reconstituem nossa identidade enquanto docentes e aprendentes de línguas estrangeiras influenciando tanto o nosso processo de aquisição linguística, quanto nossas práticas de ensino.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*. v. 1, n. 1, jan./junho, 2008, p. 18-43.

ARGONDIZZO, D. C.; GOMES, M. M. Turismo e integração regional: o caso do Mercosul. *VIII Anais do Fórum Internacional de Turismo do Iguaçu*, 2014. Disponível em: <https://www.anaisforumturismoiguaussu.com.br/2015/11/anais-2014.html>. Acesso em: julho de 2024.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEDÊ, L.; MENDONÇA, M.C. Alteridade e Identidade em discursos sobre a literatura marginal. *Intersecções*. Edição 17, Ano 8, n. 03, novembro, 2015. p 37-65.

Disponível em:

<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1244>. Acesso em: junho de 2024.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, v. 116, 1996.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. *Novos estudos CEBRAP*, 2013, p. 105-115.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira.2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In. CORACINI, M.J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

CULPI, L.A. A Evolução da Política Migratória no Mercosul entre 1991 e 2014. *Conjuntura Global*. v. 4, n. 3, set./dez., 2015, p. 424-437. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjunturaglobal/files/2016/02/10-Ludmila-Culpi.pdf>. Acesso em: julho de 2024.

DE LIMA PICANCO, D. C.; DE SOUZA RUBBO, G. F. As representações do brasileiro sobre a língua francesa e suas consequências no ensino para crianças e adolescentes: uma perspectiva bakhtiniana. *Revista Linguagem & Ensino*. Vol. 19, Nº 01, 2016, p. 173-196. Disponível em: <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15276/9464>. Acesso em: setembro de 2024

DE NARDI, F. S. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. *Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2, 2005. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead2_simposios.html. Acesso em: junho de 2024.

GALELLI, C. Y.; ROCHA, N. A. Mercado linguístico e capital simbólico no dispositivo escolar: um estudo discursivo sobre as línguas estrangeiras. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*. v. 15, n. 2, dez. 2022, p. 126-148. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/17002/14754>. Acesso em: janeiro de 2023.

GAVIÃO, L. Raízes da América Latina: origens e fundamentos de uma identidade. *Revista de História*, 2021. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/171183/177671#toc>. Acesso em: setembro de 2024.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e poder*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In. CORACINI, M.J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

KABONGO, S.M.S. Abordagem decolonial da práxis docente no ensino de línguas estrangeiras: entre questionamentos e possibilidades. *Revista Desempenho*. v. 1, n. 33, 2023, p. 68-85. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44522>. Acesso em: setembro de 2024.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Nº 09, 1999, p.11-20.

MÉRIAN, J.Y. A Belle Époque francesa e seus reflexos no Brasil. In: PINHEIRO, L. C.; RODRIGUES, M.M.M. (Orgs.). *A Belle Époque brasileira*. Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2012. p. 135-161.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p.115-146.

PIETRARÓIA, C. M. C; DELLATORRE, S. K. W. O ensino do francês no Brasil. *Revista Odisseia*. Nº 09, 2012, p. 97-124. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10971>. Acesso em: junho de 2024.

PESAVENTO, S. J. A cor da alma: ambivalências e ambigüidades da identidade nacional. *Ensaios FEE*. Vol.20, Nº 01, 1999, p.123-133. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/view/1940>. Acesso em: junho de 2024.

PESAVENTO, S. J. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Nº 04, 1995, p. 115-127. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6158>. Acesso em março de 2024.

SANCHES, G. J. Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica. *Travessias*. Vol. 16, Nº 02, maio/ago. 2022 p. 41-56. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29166/20766>. Acesso em setembro de 2024.

SANTANA, W. K. F. de. O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito. *Interfaces*. Vol. 9, Nº 04, out/nov/dez 2018, p. 50-62. Disponível em

https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5505/3951.
Acesso em: julho de 2024.

SÊGA, R. A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*. N°13, 2000. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719>. Acesso em: maio de 2024.

SOUZA, R. S. de. *Representações de professores de línguas estrangeiras em formação: materiais didáticos utilizados em práticas de ensino*. Orientadora: Rosa Yokota. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10009>. Acesso em: julho de 2024.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZOPPI-FONTANA, M.; CELADA, M.T. Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. *Signo & Seña*. N° 20. Enero de 2009, p 159-181. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/516801>. Acesso em: maio de 2024.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

Recebido em: 28/10/2024

Aceito em: 20/04/2025