



O espanhol como língua estrangeira segundo aprendizes do ensino médio

Spanish as a foreign language according to high school apprentices

*Priscila Almeida LOPES**

RESUMO: Neste artigo são tratadas questões relacionadas à visão do espanhol segundo seus aprendizes, com o propósito de compreender quais influências podem ser percebidas nesse processo, partindo do conceito de língua, (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) e questões relativas ao contexto macro, tais como globalização (BAUMAN, 1999), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004) e letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011). A pesquisa foi desenvolvida na modalidade relato de experiências, a partir da realização de uma atividade, desenvolvida com seis aprendizes do IFTM, sobre o espanhol. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e também por meio de um questionário semiaberto. Os resultados mostraram que os aprendizes percebem o espanhol como língua estrangeira “útil” e se relacionam de diferentes formas, sendo que boa parte a vê como capital econômico e cultural e a outra como capital simbólico (BOURDIEU, 2003), além disso, os resultados apontaram que as maiores influências no processo de construção de identidade do espanhol ocorrem respectivamente por meio da música, de novelas, de filmes, de mídias sociais, do ensino formal e de contato com nativos; trazendo à luz do letramento

ABSTRACT: This article deals with questions related to the vision of Spanish according to its apprentices, with the purpose of understanding which influences can be perceived in this process, starting from the concept of language, (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) and questions related to the macro context, such as globalization (BAUMAN, 1999), hypermodernity (LIPOVETSKY, 2004) and critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011). The research was developed in the mode of reporting of experiences, from the accomplishment of an activity, developed with six IFTM learners, on the Spanish. The data were collected through an interview and also through a semi-open questionnaire. The results showed that learners perceive Spanish as a "useful" foreign language and relate in different ways, with much of it being seen as economic and cultural capital and the other as symbolic capital (BOURDIEU, 2003). That the major influences in the process of constructing Spanish identity occur respectively through music, novels, films, social media, formal education and contact with natives, bringing to light of critical literacy, the opportunity of the teacher to work other channels as culture and

** Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-0586>. pri.lopes.br@gmail.com

crítico, a oportunidade de o professor trabalhar outros canais como cultura e contatos transnacionais, com base no processo de resignificação de sentidos.

transnational contacts, based on the process of signification re-signification.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola. Identidade. Relações de poder. Hipermodernidade. Letramento crítico.

KEYWORDS: Spanish. Identity. Power relations. Hypermodernity. Critical writing.

1 Introdução

A escolha de uma segunda língua pode estar relacionada a vários fatores, segundo a experiência de vida de cada aprendiz. Alguns já trazem consigo uma opinião formada sobre determinado idioma. No entanto a maioria parece estar em um processo de construção de identidade em relação a este. Mas o que venho me perguntando durante toda a minha experiência como professora de espanhol é: afinal, quais fatores podem influenciar a escolha do espanhol como língua estrangeira? A partir de quais elementos, os aprendizes constroem suas identidades com o espanhol? São exatamente esses questionamentos que me impulsionaram a escrever este artigo, buscando compreender quais fatores podem influenciar tais escolhas e como eles contribuem para a construção ou o reforço de identidades culturais relacionadas ao espanhol.

O fato de ter que lidar com tantas identidades diferentes em sala de aula, traz ao professor de línguas, em especial o de espanhol, o desafio de encontrar um caminho que possa unir as forças em relação à aceitação do idioma, ou pelo menos equilibrá-las, mediante as adversas situações relacionadas ao ensino da língua-alvo. Dessa forma, considerando os atuais estudos sobre língua, identidade, diferença e relações de poder (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; BOURDIEU, 2003; HALL, 2003; WOODWARD, 2000; SILVA; HALL, 2000), este artigo se propõe a mostrar como tais conceitos se relacionam nesse contexto, para que haja melhor entendimento sobre alguns aspectos sociais que permeiam o processo de construção de identidade.

Nessa perspectiva, por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativista, o presente estudo apresenta uma investigação sobre como ocorre a construção da identidade linguística e cultural de aprendizes de língua espanhola, de uma instituição pública de ensino, na cidade de Paracatu, noroeste de Minas Gerais, buscando compreender quais aspectos podem influenciar a escolha do referido idioma e sua identificação com o mesmo.

Para melhor atender a esse objetivo, este artigo foi organizado da seguinte forma: primeiramente são discutidos aspectos relacionados ao conceito de língua e sua importância para o ensino de língua estrangeira, com maior ênfase aos estudos relacionados aos aspectos socioafetivos e identitários; em seguida, são abordados alguns conceitos-chave sobre identidade, diferença e relações de poder, para então, serem apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa e sua trajetória. Na sequência, são apresentados os dados coletados em campo, os quais são discutidos de acordo com o referencial teórico mencionado e, por último, as considerações finais e referências consultadas.

O objetivo final deste estudo é contribuir para a formação de professores de línguas, em especial, a de espanhol, para que possam compreender melhor o universo de seus aprendizes, a fim de propiciar melhorias em sua prática pedagógica.

2 Identidade, relações de poder e agência

O estudante, assim como qualquer indivíduo, desenvolve sua identidade na interação com o mundo, isto é, a partir das relações sociais. É no envolvimento com essas relações que sua identidade é construída e confrontada o tempo todo em situações de conflitos e de poder.

De acordo com os estudos de Stuart Hall (2003), na modernidade a identidade era vista como um elemento definido, estável e fixo, mas, a partir da pós-modernidade, com as mudanças estruturais, surge uma crise que passa a fragmentar as identidades,

devido às implicações globais e locais, que se referem ao tipo de relações sociais, responsáveis por formar as identidades individuais.

Hall (2003) afirma que esse processo de descentração do sujeito é decorrente do que ele chama de “cinco grandes avanços”, os quais se relacionam respectivamente às teorias do marxismo, da descoberta do inconsciente por Freud, do estruturalismo de Saussure, do poder disciplinar, por Foucault e, por último, do impacto do feminismo, tanto como crítica social, quanto como movimento.

A disseminação dessas teorias possibilitou grande transformação no conceito de identidade, sobretudo no que concerne à relação de poder que opera nos discursos de cada movimento, performando e o tornando cada vez mais legítimo. Os movimentos revolucionários de gênero, de raça, de classe etc., enfim, todas essas revoluções atuam em identidades diferentes, logo, fragmentadas. Assim, todo esse processo de transformação, ou de crise, conforme argumenta Hall (2003), está intimamente ligado a uma série de fatores que compõem a conceitualização de identidade.

Para Mastrella-de-Andrade (2011), a identidade é produzida socialmente e pode ser definida pela visão do que se acredita (não) ser; quando se diz por exemplo, “sou humana” (e não bicho). Assim, a identidade só se define a partir daquilo que ela não é. O exemplo mostra que só precisamos dizer que somos humanos porque é uma espécie que se difere das outras por sua inteligência.

Silva e Hall (2000, p. 78) também defendem que a identidade se define a partir do contraste com o diferente, no entanto, para eles, é na língua que a identidade e a diferença se constituem e são ambas marcadas também pela indeterminação e pela instabilidade, fato que as impossibilita de serem fixas e definitivas em si mesmas, uma vez que “a coisa ou o conceito não estão presentes no signo”.

Estando a definição de identidade ancorada no contraste com a diferença, tem-se aqui, uma compreensão da existência de relações de poder e, conseqüentemente,

conflitos. Afinal, se analisarmos historicamente a base de muitos conflitos mundiais existentes até o momento, todos se referem à diferença (raça/etnia) e conquista de poder.

O fato de haver diferença no processo de definição da identidade, leva-nos à relação da lógica do poder, uma vez que se manifesta a partir de sinais visíveis, a exemplo de afirmações daquilo que se é ou não se é: nós “somos”, eles “não são”, ou ainda quando nos julgamos como seres superiores ou estabelecemos fronteiras: “nós aqui” e “eles lá”. Além, é claro, de sinais que normalizam situações, como: “é assim que deve ser feito”, dentre outras atividades, em que se manifestam as relações de poder (BOURDIEU, 2003).

Para Bourdieu (2003), a manifestação das relações de poder ocorre por meio dos chamados capitais (social, econômico, simbólico e cultural), que atendem às seguintes definições: o capital econômico diz respeito aos recursos materiais de um indivíduo ou grupo; o capital social se refere aos recursos baseados nas interações de contatos e participação em grupos de pessoas e instituições que o indivíduo se relaciona e vice-versa; o capital cultural ou informacional representa o conjunto de referentes simbólicos que cada pessoa possui, que corresponde aos conhecimentos e o saber-fazer de que cada um tem nos diferentes contextos. Este último, por sua vez, está interligado ao capital social e ao capital econômico, ainda que não esteja subordinado a eles. O capital simbólico é, por sua vez, a representação do prestígio, da forma como os diferentes tipos de capital são legitimados nesse processo.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a identidade de uma pessoa é construída e definida a partir de certos elementos de natureza social, ou seja, a partir do processo de interação com o outro e com o mundo em que está inserido, inevitavelmente naquilo que se evidencia como diferente ou contraditório, o que se é ou se acredita ser e que está sujeito às relações de poder que operam nesse processo interativo: “a cada nova interação, a depender das relações e também a construir a própria relação de

interação, tem-se a possibilidade ou a impossibilidade de novas configurações identitárias” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Assim, a identidade e a diferença são dois aspectos inerentes às relações de poder que, por sua vez, estão vinculadas aos processos agenciadores que nos permitem compreender as relações humanas e muitas vezes, o próprio pensamento, uma vez que tais fatores podem influenciar nesse processo, conforme se discutirá nos próximos itens.

3 A concepção de língua e sua importância para o ensino de línguas

É impossível falar sobre qualquer assunto relacionado ao ensino de línguas sem antes refletir sobre a questão da linguagem, uma vez que é na língua e por meio dela que ocorre a interação e, por sua vez, a formação, o reforço e a reconstrução de identidades, ressignificações, ideologias, performatividade, processos socioafetivos, entre outros que dependem da língua para existir (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Nesse sentido, é essencial entender, primeiramente, qual conceito de língua melhor se adequa aos objetivos deste artigo, levando-se em conta a questão da complexidade humana e de seus fatores socioafetivos.

Dessa forma, as questões identitárias ganham destaque na aprendizagem de línguas, de acordo os espaços e matizes diferentes, dependendo do conceito que se tem sobre língua:

Se língua é entendida como veículo neutro responsável pela transmissão de ideias para a comunicação, então em geral tem-se uma noção de identidade como estável, como a constituição fixa de quem o sujeito é, identidade que é então expressa pela língua. No entanto, uma visão de língua enquanto agência permite entender que é na língua e por meio dela, nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas em diferentes lugares e momentos no tempo (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Por muito tempo, essa noção da língua como veículo ou mero instrumento de comunicação justificou a valorização de identidades fixas e da gramática no ensino de línguas. E ainda hoje, ela permanece na mente de professores de línguas que a reproduzem com base em um ensino predominantemente estruturalista.

Contudo, a partir de processos como industrialização, capitalismo e globalização, o mundo experimentou uma série de mudanças que deram origem a uma nova concepção de língua, agora não mais como um instrumento ou veículo do pensamento, mas sim como uma prática social, cuja interação pode resultar em inúmeros efeitos, entre eles, manifestações agenciadoras.

No entanto, conforme mencionado antes, a concepção hegemônica de língua não deixou de existir, ela se manifesta em vários espaços sociais. A pesquisadora Aparecida Ferreira (2012) realizou um estudo, sob a ótica do letramento crítico, sobre como as identidades sociais são representadas pela mídia através da imagem, no que concerne à questão racial e étnica. Nessa pesquisa também podem ser notadas as manifestações de essencialismos hegemônicos e reforços de identidades estereotipadas.

Em todas essas representações colonialistas, a língua é vista como mero instrumento neutro de transmissão de ideias, diferente daqueles que acreditam que ela é uma prática social, já que é por meio dela que as relações sociais acontecem e se manifestam na negociação e ressignificação de sentidos. Assim, é nesta segunda concepção de língua, citada por Mastrella-de-Andrade (2011) como “agência”, que se fundamenta toda a discussão deste artigo.

A concepção de língua como agência permitiu, por exemplo, que as identidades deixassem de ser encaradas como estáveis e fixas e passassem a serem vistas como cambiantes e fluidas. Mastrella-de-Andrade (2011) cita Weedon (1997) para explicar que a língua é o lugar onde ocorrem maneiras possíveis e reais de organização social, assim como suas possíveis consequências políticas e sociais são determinadas e

contestadas, além de ser o lugar da nossa subjetividade e da nossa própria ideia de nós mesmos. Por essa razão, a língua não pode ser um mero instrumento neutro de comunicação, já que é exatamente nela e por meio dela que os significados são construídos e ressignificados e as relações sociais estabelecidas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de língua como agência que produz e não que apenas reproduz padrões de fala já preestabelecidos.

Assim, é a concepção de língua que define não somente a linha pedagógica do professor e de sua prática de ensino, mas também a sua forma de pensar e aceitar ou não as transformações sociais que vem acontecendo no mundo, por exemplo como um professor poderá trabalhar com seus alunos, o letramento crítico, o qual se discute a seguir, e se a sua forma de encarar as transformações é incompatível com a concepção de língua como agência. Daí a importância de se refletir sobre as concepções teóricas em qualquer processo de ensino e aprendizagem.

4 Globalização, hipermodernidade e novas formas de interação social

É importante entender esses conceitos e a importância desse novo cenário, pois é nele que o nosso estudante vive e atua a partir dessas novas interações. Ignorar essa realidade não nos ajudará a compreender o universo do nosso aluno.

A globalização é, certamente, um dos termos-chave nesse processo, uma vez que é responsável por boa parte das mudanças estruturais em nossa sociedade. Conhecida como um processo de integração social, econômico, político e cultural, que teve início no final do século XX, ela trouxe consigo uma série de efeitos cruciais que deram origem à nova era tecnológica e com ela a do acesso ao conhecimento.

Contudo, por mais que o cenário nos pareça promissor, ela também apresenta seu lado obscuro e ameaçador, cujas consequências nos trazem reflexões bastante pertinentes para a nossa realidade acadêmica, conforme afirma Bauman (1999, p. 7),

“no fenômeno da globalização há mais coisas do que se pode o olho apreender”, alertando-nos sobre alguns efeitos colaterais desse processo.

Em seu livro sobre globalização, o autor acima mencionado apresenta uma análise sobre as “raízes e as consequências sociais do processo globalizador”, a partir da “compreensão do espaço e tempo”, usando exemplos que mostram a marginalização da classe dominada, demonstrando a organização espacial como principal instrumento de opressão, uma vez que os dominados são obrigados a viver às margens da sociedade, em lugares muitas vezes distantes e indesejados.

Essa análise deixa bastante evidente que o processo de globalização, além de causar certo distanciamento entre as classes sociais, não promove a educação, devido ao seu compromisso com a alta produtividade que está sempre prioritariamente acima de qualquer demanda social, causando efeitos visíveis como o aumento da desigualdade social e o desenvolvimento de uma sociedade consumista.

A leitura do estudo de Bauman (1999) também me fez refletir sobre o quanto, a meu ver, a globalização é capaz de gerar um duplo efeito, porque ela tanto pode fazer o bem quanto pode fazer o mal e, no caso do Brasil, devido à minoria da classe alta, ela acaba piorando ainda mais a situação de grupos menos favorecidos, já que os distancia cada vez mais das outras classes e os coloca em situação de marginalização, o que não favorece a educação, pois a falta de conhecimento pode deixar o ser humano vulnerável às influências do meio em que vive. Hall (2003) concorda com McGrew (1997) ao conceituar globalização como “processos, atuantes em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

De fato, a globalização trouxe significativas mudanças estruturais, sobretudo no que concerne à desigualdade social, com o aumento da marginalização das classes menos favorecidas (BAUMAN, 1999). Mas, por outro lado, a meu ver, a maior parte

dessas mudanças refere-se às novas formas de interação, cuja dinâmica ultrapassa completamente a linha entre espaço e tempo.

Essas novas formas de interação formam um novo cenário que, para alguns autores, já não faz mais parte do mundo pós-moderno, e sim de um novo contexto: o hipermoderno.

O conceito de hipermodernidade foi postulado por Lipovetsky (2004) junto a outros autores como Canclini (2003) e Charles (2009) não como forma de superação ao modernismo, mas como forma de radicalização da modernidade, já que alguns de seus princípios, como racionalidade técnica, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista, ainda estão em perfeito vigor e renovação contínua. Tal conceito tem sido bastante difundido por autoras como Rojo e Barbosa (2015), que o veem como tradução da nova realidade sobretudo pelo contexto das novas tecnologias digitais, que trazem novas formas de interação social: “No contexto da hipermodernidade, o prefixo se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hipermídia, dentre outros)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 118).

Para Lipovetsky (2004, p. 58) o termo “Pós-moderno” já não consegue mais explicar as mudanças do mundo atual, que hoje se integra ao passado, interligando-se com as lógicas modernas do mercado, de consumo e também da individualidade. Na definição do conceito de hipermodernidade, Lipovetsky (2004) propõe: “superar a temática pós-moderna e reconceitualizar a organização temporal que se apresenta”. Sugerindo o termo hipermoderno, que representa uma nova fase da modernidade, que foi do pós ao hiper: “a pós-modernidade não terá sido mais que um estágio de transição, um momento de curta duração”. Concordo com o autor na medida em que não se exclui a pós-modernidade, mas apenas a recoloca como um momento transitório entre a modernidade e a hipermodernidade.

A hipermodernidade é, portanto, marcada por uma cultura do excesso, do sempre mais e mais, em que tudo se torna intenso e urgente, caracterizando um movimento contínuo e constante no qual as mudanças seguem um ritmo bastante irregular, determinando uma era marcada pelo efêmero, cuja flexibilidade e fluidez surgem como tentativas de acompanhar tal velocidade. Hipercalórico, hipermercado, hiperconsumo, hipertexto, hipercorpo: tudo é exacerbado, elevado à potência do que é mais, do que é maior. A hipermodernidade representa o paradoxo da sociedade de hoje: a cultura do exagero e da moderação (CHARLES, 2009).

O surgimento das novas interações sociais trouxe consigo a necessidade de desenvolver novas habilidades, entre elas, a do letramento crítico, cuja discussão se apresenta no próximo item.

5 O letramento crítico no contexto das novas formas de interação social

Os efeitos da globalização também são sentidos na área da linguística, os pesquisadores Barton e Lee (2015, p. 54) fazem uma análise dos efeitos da globalização, mas estes voltados para o contexto da linguagem on-line, o qual segundo eles, “(...) é cultural e linguisticamente diversificado, abrindo espaço para que diferentes culturas e línguas se desenvolvam simultaneamente”.

Assim como a hipermodernidade traz novas formas de relações, ela traz também novas formas de letramento, como por exemplo, os letramentos digitais, que segundo os pesquisadores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) referem-se a: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Em outras palavras, são letramentos voltados para cada atividade em rede, que variam em maior ou menor grau de complexidade, de acordo com a relação entre habilidade técnica, linguagem e atividade cognitiva. No entanto,

além desse tipo de letramento, há outro que particularmente interessa mais a este estudo, devido à sua natureza agenciadora. Refiro-me ao letramento crítico.

Para Menezes de Souza (2011), o letramento crítico é um processo que ocorre por meio de uma perspectiva de leitura como construção social, cuja função do leitor vai muito além do mero ato de decodificar o texto ou identificar informações específicas. Na verdade, para esse autor, é necessário que haja a percepção da conexão entre o “não-eu” coletivo e o “eu” no decorrer do processo educacional de desenvolvimento da conscientização crítica. Mas, para isso, é preciso aprender a ouvir. Isso porque, no momento em que o estudante aprende a ouvir, ele consegue “perceber que seu mundo e sua palavra, ou seja, seus valores e seus significados se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

A partir dessa visão do autor, o ato de ler criticamente passa a exigir o desenvolvimento de, pelo menos, dois atos concomitantes e inseparáveis:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

O autor entende o letramento crítico nos termos de Freire, cuja reflexão revela que o ato de realizar uma leitura crítica vai muito além de somente entender como o texto está no mundo; é preciso compreender também como o texto e a leitura do texto estão com o mundo, segundo os termos freirianos. Em outras palavras, trata-se de

analisar se o texto está coerente com a realidade, isto é, com o que realmente está acontecendo no mundo.

Assim, o letramento crítico se converte em uma ferramenta de análise que leva ao processo de reflexão e questionamento, no qual o estudante tem a oportunidade de exercitar e com isso tornar-se dono de suas próprias escolhas, sem a influência de manifestações homogêneas e essencialistas que ainda hoje afetam o imaginário de muitas pessoas.

6 Metodologia

O estudo que apresento aqui é de natureza qualitativa, uma vez que investiga questões relativas aos aspectos sociais e inerentes à complexidade humana e, conseqüentemente de caráter interpretativista, a partir do método indutivo. A modalidade corresponde a uma pesquisa de relato de experiência, a partir de uma abordagem crítica, a qual busca contribuir para uma intervenção na realidade (MOURA FILHO, 2000).

O contexto da pesquisa está direcionado ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro

atividade crítico-reflexiva sobre questões relacionadas à língua espanhola, consistindo na apresentação de um infográfico, de imagens e perguntas relacionadas a este e relacionadas à relação deles com a língua espanhola, com objetivo de captar a percepção dos participantes em relação à língua. O principal instrumento de coleta de pesquisa foi a entrevista, referente ao infográfico apresentado em slide, além da aplicação de um questionário semiaberto para complementação da pesquisa. Considero importante destacar que as respostas das entrevistas foram transcritas sem correções, por se tratar de linguagem oral e não escrita.

A análise de dados foi realizada de acordo com a fundamentação teórica abordada no decorrer desta pesquisa. Mas, nem todas as perguntas da atividade puderam ser contempladas na realização deste estudo, devido à extensa quantidade de dados coletados. Contudo, espera-se que os dados aqui analisados possam contribuir para a formação docente, na medida em que poderão permitir ao professor maior conhecimento da relação do aprendiz com o espanhol como língua estrangeira.

7 Análise de dados

A análise foi realizada por meio de dois processos de coleta de dados, a entrevista e o questionário semiaberto, os quais serão respectivamente apresentados a seguir.

7.1 Análise das entrevistas

As entrevistas foram desenvolvidas a partir de análises críticas de infográficos e imagens aleatórias, na tentativa de trazer à tona alguns aspectos da relação dos aprendizes com a língua.

A primeira pergunta partiu da análise do seguinte trecho de um infográfico coletado na internet, cuja autoria é desconhecida:

Figura 1 – Representações sobre os idiomas mais importantes.



Fonte: DALLA, 2019.

Questão 1. Vocês concordam com o que está sendo dito nesse infográfico, sobretudo, quando o autor coloca o mercado de trabalho como principal motivo de se aprender idiomas?

Lana – sim, porque a gente vive numa época em que as pessoas trabalham muito e elas querem trabalhar cada vez mais e elas querem crescer bastante também e, ninguém acredita que você consegue crescer só dentro do seu país ali, então as pessoas querem mais que isso, querem ter contato com outros países e você precisa aprender um outro idioma para conseguir se comunicar bem e como eles trabalham muito e é nesse setor que as pessoas têm vontade de crescer, é fundamental você saber o idioma das pessoas com as quais você quer se comunicar.

Valentina – eu acho que aprender línguas é muito importante por causa do trabalho porque eu posso dar o meu exemplo, eu até o nono ano eu não sabia o que eu queria fazer, então eu não ligava muito em aprender outros idiomas, quando eu entrei aqui no IF eu vi que eu gosto muito de línguas e eu queria fazer relações internacionais e agora eu vejo o quão importante é eu aprender línguas, tanto para a comunicação, tanto para o meu trabalho também, que vai ser útil.

O objetivo dessa pergunta é saber se os participantes também consideram a questão profissional como principal motivação para aprender idiomas. Lana e Valentina manifestaram-se concordando com o olhar do autor, sendo que a primeira ainda parece entender a questão pela perspectiva histórico-econômica: “a gente vive

numa época em que as pessoas trabalham muito”, podendo ser vista aqui a manifestação da reivindicação histórico-social, ou seja, a época em que a sociedade está vivendo. Época que, conforme mencionado antes, caracteriza-se pela hipermodernidade, marcada por uma cultura do excesso, do sempre mais e mais, em que tudo se torna intenso e urgente. A participante se vale especificamente desse fator para reivindicar sua identidade histórica no contexto em que está vivendo (WOODWARD, 2000).

O fator do crescimento profissional também é citado por Lana em dois momentos “elas querem crescer bastante”; “ninguém acredita que você consegue crescer só dentro do seu país”; “as pessoas têm vontade de crescer”; “querem ter contato com outros países e você precisa aprender um outro idioma para conseguir se comunicar bem”. A resposta dessa participante permite o seguinte questionamento reflexivo: por que as pessoas querem “crescer bastante”? Poderia, o motivo, estar relacionado ao contexto neoliberalista, cujos conceitos meritocráticos, estão cada vez mais ganhando força, sobretudo no mercado de trabalho? Ou poderia se justificar pela busca de uma identidade, cujo centro de poder possa estar relacionado a uma classe social de prestígio?

Sobre isso, Hall (2003) explica que as mudanças não são apenas globais, elas também atingem o local, criando um deslocamento, em que os centros de poder tornam-se pluralizados. A classe social se destaca como um desses centros, porque permite outras relações sociais – podendo, portanto, determinar inclusive a própria busca pelo crescimento, conforme é citado pela participante.

A segunda questão refere-se à afirmação: “ninguém acredita que você consegue crescer só dentro do seu país”, cuja interpretação pode estar relacionada a diferentes aspectos. Primeiro, em relação à dificuldade econômica do próprio país na oferta de educação de qualidade e emprego; segundo, o próprio uso da palavra “só”, que pode indicar a necessidade de obter vantagem curricular a partir de experiências

internacionais e; terceiro, pelo sentido específico de aquisição e desenvolvimento proficiente da língua estrangeira. De qualquer forma, não se pode negar que nessa afirmação há uma confiança explícita de que o crescimento está diretamente ligado a uma experiência internacional.

Em relação a isso, podemos dizer que a participante faz uso de um raciocínio que se baseia em uma forma associativa de pensamento que se constrói na interação com o outro, revelando as maneiras do indivíduo ver e perceber o mundo e seus fenômenos, as quais são co-construídas nas experiências que ele possui e resultantes de uma atividade interativa de interpretação e (re)significação.

A segunda questão da entrevista foi lançada em relação à seguinte parte do infográfico:

Figura 2 – Representações sobre os idiomas considerados mais úteis profissionalmente.



Fonte: DALLA, 2019.

Questão 2. O que o(s) autor(es) do infográfico quer(em) dizer com “idiomas estrangeiros mais úteis profissionalmente, depois do inglês?”

Alice – ele quer passar que tipo, o inglês é uma língua franca, então todo lugar que você for vai ter alguém que vai falar o inglês e o espanhol também, mas eu acho que não devia desvalorizar tanto assim as outras línguas porque sempre vai precisar de mais, o legal seria todo mundo saber um pouquinho de cada língua, mas o inglês e o espanhol é o mais utilizado tanto no trabalho quanto em viagem a passeio que o pessoal escolhe mais lugares aonde falam uma dessas duas línguas.

Nessa questão, vemos que a participante Alice concorda com o autor sobre aprender línguas “mais úteis”, mas entende que isso gera desvalorização de outras línguas ao afirmar, “mas eu acho que não devia desvalorizar tanto assim as outras línguas porque sempre vai precisar de mais”. Nessa resposta, vemos que a participante reconhece a relação de poder existente entre o inglês e as outras línguas, pois são classificadas como “idiomas mais úteis, depois do inglês” as demais que não se enquadram nesse padrão. Nessa relação, o poder se estabelece a partir daquilo que se considera como idioma dominante, idiomas úteis e idiomas não úteis.

Embasando tal interpretação, Woodward (2000, p. 18) revela que diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e cambiantes. Pode-se levantar, por exemplo, questões relativas ao poder da representação e sobre como e por que alguns significados são escolhidos preferencialmente em relação a outros. Nessa perspectiva, as práticas de significação produtoras de significados envolvem relações de poder, “incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

A próxima pergunta foi realizada a partir da análise das imagens expostas na figura seguinte, selecionadas de forma aleatória, em relação a diferentes culturas, para que os participantes pudessem responder, com base em seus conhecimentos.

Figura 3 – Imagens culturais.



Fonte: Internet. Disponíveis em: <https://www.google.com.br>.

Questão 3. Qual dessas imagens não está relacionada à cultura hispano-americana?

Alice – eu não sei bem por que é a última, mas a primeira é no Chile, a segunda é uma caveira mexicana e a outra é uma dança, típica de lugar onde fala espanhol então a única que sobra pra gente é a última, eu não sei bem por que, eu não conheço a história assim desse quadro, no início quando eu olhei eu até achei que era também, mas não sei... provavelmente.

Lana – talvez a última não seja uma foto relacionada à cultura hispano-americana porque não pertence a nenhum dos países que foram colonizados pela Espanha.

Nessas respostas é possível perceber que as participantes conseguem identificar imagens relacionadas a questões culturais e geográficas de países hispano-americanos. No entanto, a literatura, que se relaciona com a última imagem, acabou sendo o enigma para todas elas, uma vez que a figura de Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança não foi suficiente para despertar-lhes a noção de que se tratava de algo relacionado à literatura hispânica, o que pode indicar uma relação mais próxima aos conhecimentos multiculturais do que aos conhecimentos literários desses países.

7.2 Análise dos questionários semiabertos

A primeira pergunta refere-se à escolha do nome fictício do participante. Na sequência, a segunda pergunta foi elaborada com o propósito de conhecer de que modo ocorreu o primeiro contato com a língua, já que para muitas pessoas, esse momento é quase sempre marcante e pode influenciar sobremaneira o modo como o aluno encara tal experiência.

Questão 2: Como foi sua primeira experiência com a língua espanhola?

Lana: A minha primeira experiência com a língua espanhola foi com novelas mexicanas, onde haviam grupos de adolescentes que cantavam. A vontade de aprender as músicas das novelas despertou em mim o interesse pela língua espanhola.

Maria: Através de uma novela mexicana.

Camila: Engraçada, porque eu não sabia falar espanhol e várias pessoas conversava comigo, mas eu não entendia nada e ficava perdida. E minha primeira experiência mesmo foi na Argentina quando eu fui visitar minha tia.

Juan Pablo: No colégio, quando iniciei o 6º ano tive contato com o espanhol pela primeira vez.

Alice: Com certeza através da música.

Valentina: Quando eu fui para Orlando, mais especificamente nos Parques, não era somente o inglês, o espanhol também estava totalmente presente, e eu consegui entender várias coisas, e isso me incentivou a querer aprender.

O primeiro aspecto que se percebe nas respostas dos participantes é a questão social, dois deles apresentam experiências internacionais, o que nos remete a pensar que não pertencem a uma classe menos favorecida. Para Bourdieu (2003 *apud* BARROS, 2013), o espaço de convívio social, no que tange à divisão de classes, é constituído de forma multidimensional, sendo assim ocupado por diferentes formas de poder, representadas por capitais. Assim, essas relações ocorrem pela relação das lutas entre as classes sociais. Portanto, a interação entre aprendizes de classes sociais diferentes gera resultados positivos de intercâmbio de conhecimentos ou mesmo

relações de poder, cuja expressão ocorre, por exemplo, numa simples frase como “eu sei mais espanhol que você porque já fui pra Argentina”.

O segundo, refere-se às respostas de Lana, Camila e Valentina, que parecem expressar sentimentos positivos em relação à primeira experiência. Já as de Maria, Juan Pablo e Alice não puderam ser analisadas sob essa ótica, uma vez que não indicaram qualquer sinal, a não ser o “com certeza” de Alice, que poderia indicar certa positividade já que a participante se simpatiza com alguns estilos musicais como *regatton*¹.

Contudo, fica claro nessas respostas que o contato transnacional com nativos, as novelas e a música se destacaram, já que tiveram mais de um participante relacionado, ficando apenas o de Juan Pablo com o primeiro contato com a língua através do ensino formal (escola), o que supõe a compreensão de que a relação de muitos aprendizes com a língua ocorre, primeiramente, fora da sala de aula.

A questão seguinte foi elaborada com a intenção de saber qual o nível de importância do espanhol para o participante:

Questão 3. O que você sabe sobre o espanhol como língua estrangeira?

Lana: Eu sei bem pouco. Mas o espanhol é uma língua bastante falada no mundo inteiro e às vezes até se parece com o português. Porém, na prática não é bem assim, já que a entonação é diferente.

Maria: Uma língua extremamente útil, que não é tão fácil como os brasileiros pensam que é, e muita das vezes acabam sofrendo com o portunhol.

Camila: Que é a 2ª língua mais falada e procurada, que muitas pessoas confundem com o português. E que tem uma cultura muito interessante.

Juan Paulo: É a segunda mais falada no mundo, boa para aprender, muito rica culturalmente.

Valentina: Que é muito importante para experiências internacionais.

¹ Nota da pesquisadora.

Nessa terceira questão, as respostas foram quase unânimes em apresentar certa importância do espanhol como a segunda língua mais falada no mundo. No entanto, algumas nuances sobre a semelhança dela com o português foram observadas, demonstrando que ao contrário do que muitos pensam, tal semelhança pode ser prejudicial, na medida em que fazem as pessoas se confundirem, conforme exposto pelas participantes Lana, Maria e Camila.

A diferenciação entre as duas línguas mostra uma perspectiva baseada na relação entre identidade e diferença, quando implicitamente se diz que o espanhol não é como o português, e é na verdade o que Silva e Hall (2000, p. 77) dizem em: “a língua não passa de um sistema de diferenças. Reencontramos, aqui, em contraste com a ideia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade.” Nesse sentido, a diferença nesse caso é apenas operacional.

Já os dois últimos participantes apresentaram visões diferentes no que se refere à facilidade e utilidade da língua. Juan reconhece sua importância como a segunda mais falada e sua facilidade quando a coloca como “boa para aprender”. Mas o que se destaca em sua resposta é a questão cultural, vista por ele como “muito rica culturalmente”, vê-se aqui que o aluno reconhece também o valor cultural da língua e conseqüentemente sua diversidade ou parte dela, já que usa o advérbio de intensidade “muito”.

Além da questão cultural, é possível também verificar a manifestação da visão de língua como capital cultural, a qual Bourdieu (2003) trata como um instrumento utilizado para analisar situações de classe na sociedade. Assim, alguns fatores como gostos, estilos, valores e estruturas psicológicas resultam das condições de vida das diferentes classes sociais, compondo as características que as diferem entre si.

A participante Valentina, por exemplo, parece reconhecer a importância de sua utilidade social quando afirma que é “muito importante para experiências

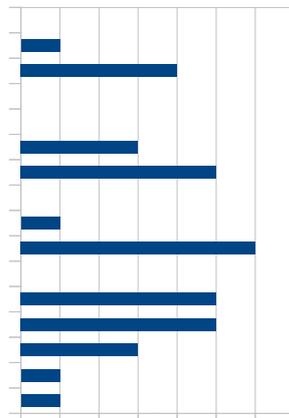
internacionais”, demonstrando uma atitude de valorização da língua. Temos aqui uma visão da língua como capital cultural e simbólico, uma vez que segundo Bordieu (2003), o poder simbólico só pode ser exercido com a cumplicidade de quem não quer saber quem lhe está sujeito ou mesmo quem o está exercendo. Nesse sentido, o capital cultural pode também ser encarado como uma forma de poder que se destaca a partir de outros meios de distinção, já que tem como referência a posse de recursos econômicos, sendo portanto, legitimado não só pela transmissão de aspectos culturais de geração a geração pela convivência familiar, mas também por meio de títulos, diplomas e credenciais educacionais adquiridos pelo indivíduo nas instituições de ensino, sendo assim, exatamente nesse momento que os indivíduos de diferentes classes se cruzam.

A questão posterior, semiaberta, apresentou-se da seguinte forma:

Questão 4. Quais destes canais foram decisivos na construção de sua identidade cultural espanhola? Você pode responder marcando os itens a seguir: () Conversas com amigos mais experientes; () Conversas com familiares; () Experiências internacionais com nativos; () Mídias sociais (e-mails, redes sociais, blogs, sites, canais de vídeo etc.); () Mídia televisiva (comerciais, documentários, programas, entrevistas e telenovelas); () Contatos transnacionais (conversas virtuais com nativos ou residentes em países hispanos); () Aulas de idiomas no ensino regular público; () Aulas de idiomas no ensino regular privado; () Aulas de idiomas em escolas especializadas; () Música; () Dança; () Arte (pinturas e artes plásticas); () Literatura; () Cinema (filmes e séries); () Jogos e videogames; () Outros: (especifique).

As respostas podem ser representadas pelo seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Questão 4: Quais destes canais foram decisivos na construção de sua identidade cultural espanhola?



Fonte: pesquisa de campo.

Nessa pergunta, as repostas mais frequentes coincidiram em grande parte com as respostas anteriores, portanto, o maior número recaiu sobre “aulas de idiomas no ensino regular público”, embora não tenha sido comentado anteriormente como experiência, mostra que os participantes consideram o IFTM como forte canal de construção identitária, talvez porque ofereça, além do ensino regular de línguas, um Centro de Idiomas, com os cursos de inglês e espanhol.

A consideração do ensino formal como forte canal de construção identitária da língua-alvo também mostra que o maior contato com o idioma ocorre via aprendizagem formal, isto é, pela mediação do professor, o que nos remete a pensar no quão importante é o desenvolvimento do letramento crítico, considerando os recentes estudos de livros didáticos que são adotados nas escolas, os quais trazem um discurso neoliberalista e muitas vezes colonialista.

O letramento crítico, conforme abordado por Menezes de Souza (2011), desperta no aprendiz a capacidade de ouvir, analisar, refletir e questionar os conteúdos que lhe são apresentados, propiciando-lhe um olhar crítico sobre as questões que permeiam os fatores sociais, econômicos, políticos e identitários (estereótipos).

O segundo grupo de canais mais influentes na construção de identidade linguística e cultural, segundo os participantes, são: música, mídia televisiva, mídia social e cinema, o que pode indicar uma influência global, já que envolve um alcance mundial, globalizado. Vê-se aqui a importância do conceito de hipermodernidade, na medida em que se manifestam ações próprias do atual contexto tecnológico e midiático, a partir das novas formas de interação social, sobretudo nessa última década com a chegada das mídias sociais (CHARLES, 2009).

Dança e contato com nativos foram os canais mais frequentes na sequência, que estão diretamente relacionados a fatores individuais e psicológicos, já que muitos aprendentes não se identificam com o gênero dança e muitos não tiveram a oportunidade e/ou não se sentem aptos a conversarem com nativos em um contato transnacional, o que pode revelar um aspecto relacionado ao filtro afetivo (baixa autoestima).

O terceiro e último grupo de canais, composto por jogos, aulas no ensino privado e conversas com familiares ou amigos mais experientes, demonstram fatores relacionados à classe social, já que se relacionam a atividades que exigem certo poder aquisitivo, por envolver recursos materiais e o contato com familiares e amigos que tiveram alguma experiência no exterior.

A última questão refere-se à imagem mental que os participantes têm do espanhol:

Questão 5. Quando se pensa na palavra ESPANHOL que(ais) imagem(ns) vem à sua cabeça?

Lana: Imagens de algumas danças e de cantores. Também imagens de pessoas alegres, porque essa é a imagem que o povo espanhol passa.

Maria: Eu associo a palavra Espanhol com as novelas e músicas.

Camila: Músicas, países, novelas e filmes.

Juan Pablo: As culturas dos países que falam o espanhol.

Valentina: As novelas e filmes que eu já vi.

Essas respostas reforçam a música, as novelas, os filmes e as culturas como maiores influências na construção de identidade linguística e cultural da língua espanhola, resultado que pode ajudar o professor de língua estrangeira a problematizá-los em sala de aula, sob a perspectiva do letramento crítico, e também a desenvolver outros canais como aqueles não mencionados pelos participantes, tais como arte, literatura e contatos transnacionais, como forma de contribuir para uma ressignificação identitária da língua espanhola.

8 Considerais Finais

O presente estudo buscou identificar fatores que pudessem influenciar os aprendizes na escolha do espanhol como língua estrangeira e os elementos que estão relacionados ao processo de construção de sua identidade com o espanhol.

Os resultados mostram que tais fatores estão diretamente relacionados à música, à mídia televisiva (novelas, séries, filmes) e às relações culturais, como maiores influências no processo de construção da identidade linguística e cultural dos aprendizes em relação à língua espanhola, o que nos permite pensar sobre como ocorre o processo de construção de identidade sobre o referido idioma, a partir do contato com cantores, artistas e relações culturais, em um mundo hipermoderno e globalizado.

O fato de os participantes desta pesquisa perceberem, em sua maioria, o espanhol como capital econômico, simbólico e/ou cultural, traz à tona o questionamento sobre uma possível visão geral da importância do idioma como objeto de ascensão social (seja pelo fator econômico, social ou cultural), mas proveniente desses mesmos canais de interação. O que faz, por exemplo, o aluno pensar que o inglês é mais importante que o espanhol.

Os grandes avanços da tecnologia tornaram possível a disseminação da arte e da cultura de diversos países, além do contato transnacional com os nativos desses países. Essa realidade contribui sobremaneira para uma nova configuração da

identidade linguística do estudante, pois no momento em que ele tem acesso a diferentes canais de interação ele entra em contato com a língua das mais variadas formas possíveis e é nesse contexto que se destaca a importância do letramento crítico, como ferramenta de ressignificação e reflexão sobre as diferentes visões que podem ocorrer nesse meio.

O primeiro aspecto a ser considerado é a importância de se conhecer a identidade que cada aprendiz tem em relação ao idioma que está aprendendo, haja vista sua capacidade de revelar de que forma o aluno percebe o espanhol como língua estrangeira (se através da música, das novelas, das redes sociais, de contatos transnacionais etc.) dando importantes referenciais ao professor na condução de sua atuação como mediador do conhecimento linguístico e cultural da língua.

Além disso, tais atividades podem revelar significativas experiências dos alunos, que podem se converter em importantes contribuições para o desenvolvimento da ressignificação linguística e cultural da língua, sobretudo àqueles aprendizes que não se identificam com a língua por alguma razão que, inclusive, pode ser compreendida pelo professor, de forma que este saiba como proceder para mediar a necessária ressignificação do aprendiz em relação ao idioma, estabelecendo atividades que envolvam o letramento crítico como uma das formas de propiciá-la.

Dessa forma, o entendimento de como o espanhol é percebido por seus aprendizes, pode propiciar aos professores excelentes oportunidades de trabalho de reflexão crítica, permitindo possível ressignificação, a partir do letramento crítico, buscando intervir positivamente na construção de identidade do aprendiz em relação à língua espanhola.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. Editora Iluminuras Ltda, 2003.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

DALLA, J. **Quais idiomas aprender?**. Os 7 idiomas mais importantes. MosaLingua, 2019. Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/idiomas-mais-importantes>.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-66.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trab. linguist. apl.**, v. 51, n. 1, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100010>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 20, p. 223-258.

MCGREW, A. **The transformation of democracy: globalization and territorial democracy**. Cambridge: Polity Press, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ASSIS A. V. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-145.

SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 8.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 8, p. 7-72.

Artigo recebido em: 25.03.2019

Artigo aprovado em: 01.08.2019