

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS**

**ANA CAROLINA DE CARVALHO MOURA SILVA**

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E (DES)IDENTIFICAÇÃO NAS  
AULAS DE ESPANHOL: PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES  
LATINO-AMERICANAS**

**Goiânia**

**2017**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Ana Carolina de Carvalho Moura Silva

Título do trabalho: Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**       **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

*Ana Carolina de C. M. Silva*

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30 / 03 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**ANA CAROLINA DE CARVALHO MOURA SILVA**

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E (DES)IDENTIFICAÇÃO NAS  
AULAS DE ESPANHOL: PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES  
LATINO-AMERICANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção de título do Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moura Silva, Ana Carolina de Carvalho  
Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas. [manuscrito] / Ana Carolina de Carvalho Moura Silva. - 2017. 127 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Língua-cultura. 2. Representação. 3. Identidade. 4. Identificação (des)identificação. 5. América Latina. I. Lima, Lucielena Mendonça de, orient. II. Título.

CDU 81

ANA CAROLINA DE CARVALHO MOURA SILVA

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E (DES)IDENTIFICAÇÃO NAS AULAS DE  
ESPAÑHOL: PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES LATINO-AMERICANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e Linguística.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (Orientadora)  
Universidade Federal de Goiás/UFG

---

Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido  
Universidade Estadual de Goiás/UEG

---

Profa. Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva  
Universidade Federal de Goiás/UFG

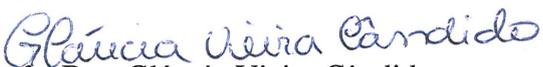


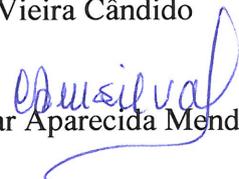
ATA Nº 05/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA  
ALUNA ANA CAROLINA DE CARVALHO MOURA SILVA**

Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete, a partir das oito horas e trinta minutos no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Gláucia Vieira Cândido (Universidade Estadual de Goiás) e Professora Doutora Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata Aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete.

  
Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima- Presidente

  
Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido

  
Profa. Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva

Visto:   
Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

*Dedico este trabalho ao meu querido esposo, companheiro e melhor amigo Wallas Nilton, que esteve ao meu lado em cada momento desta jornada.*

*À minha mãe, ao meu pai, e aos meus irmãos, que sempre torceram por mim e estiveram ao meu lado.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu o dom da vida e capacidade para poder realizar esta pesquisa.

Ao meu esposo Wallas Nilton, pelo amor, respeito, compreensão, paciência, apoio e incentivo e por propiciar todos os meios para que eu pudesse concluir este estudo.

À minha mãe Ana Maria e ao meu pai José, pelo amor, pelo apoio incondicional e por sempre terem feito o possível para que eu pudesse realizar os meus sonhos.

Aos meus irmãos Sheila, Júnior, Joyce e Victor por fazerem parte da minha vida e sempre torcerem por mim.

A todos os professores da Graduação em Letras que, de uma maneira ou de outra, participaram deste trabalho.

À professora Lucielena, minha orientadora, que me acompanha desde a graduação e contribui significativamente para minha formação. Agradeço pela valiosa orientação e por todo apoio e compreensão durante a realização da pesquisa.

Aos professores da Pós-Graduação em Letras e Linguística que, por meio das disciplinas ministradas, compartilharam conhecimento e contribuíram para esta pesquisa.

A todos os meus alunos que passaram por minha vida e que sempre me ensinaram muito.

Aos colegas de mestrado.

Aos alunos que generosamente se dispuseram a participar desta pesquisa.

Aos funcionários do Centro de Línguas/FL/UFG que contribuíram para a realização deste trabalho dando apoio com os aparatos tecnológicos.

Às professoras Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva e Dra. Gláucia Vieira Cândido, pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação e por aceitarem o convite para a composição da banca de defesa desta dissertação.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

[...] pensar a América Latina em suas especificidades é pensar os movimentos que problematizam as porosas fronteiras deste continente e refletir sobre aquilo que nos caracteriza como fluxo, não como denominação. Conceito em aberto, América Latina atende a determinados projetos históricos de acordo com as agendas políticas que definem, pelas políticas de representação, as imagens nas quais as múltiplas identidades se reconhecem.

(BRAGANÇA, 2011, p. 4)

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

(HALL, 2005, p. 13)

## RESUMO

Este estudo foi realizado visando a problematização de conceitos que são pertinentes ao ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), tais como a América Latina e as identidades latino-americanas. Foram identificadas as representações dos alunos sobre esses conceitos e analisados os processos de identificação e de (des)identificação dos participantes. Estes eram estudantes do curso de Letras: Espanhol, do curso de Letras: Português e do curso de Relações Internacionais, todos de uma universidade pública de Goiás. Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, e o método escolhido para a coleta e análise dos dados é o estudo de caso de cunho etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; COHEN; MANION, 1990). Esse tipo de investigação permitiu o envolvimento no contexto natural dos participantes e, a partir desse contato, gerar e coletar dados. Os instrumentos utilizados para geração e coleta dos dados foram: dois questionários (um inicial e um final), um conjunto de 4 (quatro) atividades gravadas em áudio, a produção de uma narrativa escrita e as anotações de um diário de campo da professora observadora. Em primeiro lugar, se discutiram as definições e relações para língua e cultura (RICHARDS; RODGERS, 1986; BAKHTIN, 1997; LARAIA, 2001; MAKONI; MEINHOF, 2006; GEERTZ, 2008; CANCLINI, 1997; GIMÉNEZ, 2003); depois se tratou dos construtos identidade e representação (HALL, 2009; SILVA, 2010; WOODWARD, 2006; BENNET, 2011; GIMÉNEZ, 2003; ARNOUX, 2010) que são centrais neste estudo; em seguida, foram apresentadas as definições para identificação e (des)identificação (WOODWARD, 2006; HALL, 2009; SILVA, 2010; MARTÍNEZ, 2007); e as definições para América Latina e identidades latino-americanas (BRUIT, 2003; DINIZ, 2007; VIEIRA; CASTAÑEDA, 2009; FARRET; PINTO, 2011; PARAQUETT, 2011; PIZARRO, 2004). Com o estudo, constatou-se que há fatores que levam ou não à identificação com as identidades latino-americanas. Se os fatores eram positivos, como a heterogeneidade linguístico-cultural, havia a identificação. Se os fatores eram negativos, como os problemas socioeconômicos, não havia a identificação. Em linhas gerais, constatou-se que a maioria dos participantes tinha consciência dos conceitos de América Latina e identidades latino-americanas, entretanto, não haviam refletido sobre sua própria identificação com esses conceitos. Dos 8 (oito) participantes, apenas 1 (uma) negou pertencer à América Latina e demonstrou (des)identificação com latino-americanos. Os demais participantes, por sua vez, demonstraram que se identificam com a identidade a partir dos citados fatores positivos, e, por outro lado, não se identificavam com a identidade quando se tratava de fatores vistos por eles como negativos. A (des)identificação com os conceitos devido a fatores negativos pode ser explicada pelas representações com as quais os alunos tiveram contato ao longo da sua vida, especialmente escolar e acadêmica. As principais representações para a América Latina, segundo relatos dos participantes, encontradas em livros didáticos ou em mídias sociais eram negativas, tais como que a América Latina é subdesenvolvida, pobre e com altos índices de violência. Deste modo, pode-se concluir que é necessário que nas aulas de E/LE se fomente discussões sobre esses conceitos, para que a partir de um posicionamento crítico, não haja apenas representações negativas sobre a América Latina e os latino-americanos.

Palavras-chave: Língua-cultura. Representação. Identidade. Identificação-(des)identificação. América Latina.

## RESUMEN

Este estudio fue realizado proponiéndose la problematización de conceptos que son pertinentes a la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE), tales como América Latina y las identidades latinoamericanas. Fueron identificadas las representaciones de alumnos sobre esos conceptos y analizados los procesos e identificación y de (des)identificación de los participantes. Estos eran estudiantes del curso de Letras: Español, del curso de Letras: Portugués y del curso de Relaciones Internacionales, todos de una universidad pública de Goiás. Este estudio se caracteriza como una investigación cualitativa, y el método elegido para la recogida y análisis de datos es el estudio de caso de cuño etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; COHEN; MANION, 1990). Ese tipo de investigación permitió el involucramiento en el contexto natural de los participantes y, a partir de ese contacto, generar y recoger datos. Los instrumentos utilizados para la generación y recogida de datos fueron: dos cuestionarios (un inicial y un final), un conjunto de 4 (cuatro) actividades grabadas en audio, la producción de una narrativa escrita y los apuntes de un diario de campo de la profesora observadora. En primer lugar, se discutieron las definiciones y relaciones para lengua y cultura (RICHARDS; RODGERS, 1986; BAKHTIN, 1997; LARAIA, 2001; MAKONI; MEINHOF, 2006; GEERTZ, 2008; CANCLINI, 1997; GIMÉNEZ, 2003); después, se trató de los constructos identidad y representación (HALL, 2009; SILVA, 2010; WOODWARD, 2006; BENNET, 2011; GIMÉNEZ, 2003; ARNOUX, 2010) que son centrales en este estudio; enseguida, fueron presentadas las definiciones para identificación y (des)identificación (WOODWARD, 2006; HALL, 2009; SILVA, 2010; MARTÍNEZ, 2007); y las definiciones para América Latina e identidades latinoamericanas (BRUIT, 2003; DINIZ, 2007; VIEIRA; CASTAÑEDA, 2009; FARRET; PINTO, 2011; PARAQUETT, 2011; PIZARRO, 2004). Con esta investigación se constató que hay factores que llevan o no a la identificación con los latinoamericanos. Si los factores eran positivos, como la heterogeneidad lingüístico-cultural, había la identificación. Si los factores eran negativos, como los problemas socioeconómicos, no había la identificación. De modo general, se constató que la mayoría de los participantes tenía conciencia de los conceptos América Latina e identidades latinoamericanas, pero, no habían reflexionado acerca de su propia identificación con esos conceptos. De los 8 (ocho) participantes, solo 1 (una) negó pertenecer a América Latina e demostró (des)identificación con los latinoamericanos. Los demás participantes, a su vez, demostraron que se identifican con ellos a partir de los citados factores positivos y, por otro lado, no se identificaban con la identidad cuando se trataba de factores vistos por ellos como negativos. La (des)identificación con los conceptos debido a esos factores negativos puede ser explicada por las representaciones con las cuales los alumnos tuvieron contacto a lo largo de su vida, especialmente escolar y académica. Las principales representaciones para América Latina, según los relatos de los participantes, encontradas en los libros didácticos o en medias sociales eran negativas, tales como que “América Latina es subdesarrollada, pobre y con altos índices de violencia”. De este modo, se puede concluir que es necesario que en las clases de E/LE se fomente discusiones sobre esos conceptos, para que a partir de un posicionamiento crítico, no haya solo representaciones negativas sobre la América Latina y los latinoamericanos.

Palabras-clave: Lengua-cultura. Representación. Identidad. Identificación-(des)identificación. América Latina.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3.1 – Ilustrações trabalhadas na primeira atividade da pesquisa .....	87
Quadro 1.1: Perfil dos participantes da pesquisa .....	29
Quadro 1.2: Descrição das atividades e participantes da primeira etapa .....	34
Quadro 1.3: Descrição das atividades e participantes da segunda etapa .....	35
Quadro 3.1: Categorização dos dados .....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

L2 – Segunda língua

LE – Língua Estrangeira

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

UNASUL - União de Nações Sul-Americanas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>Justificativa</b> .....	15
<b>Aspectos teóricos</b> .....	18
<b>Objetivos e perguntas de pesquisa</b> .....	20
<b>Metodologia e procedimentos de pesquisa</b> .....	20
<b>Organização do trabalho</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1 - Metodologia</b> .....	23
<b>1.1 Classificação da pesquisa</b> .....	23
<b>1.2 Participantes e contexto de pesquisa</b> .....	28
<b>1.3 Instrumentos de geração e coleta de dados</b> .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - Fundamentação teórica</b> .....	36
<b>2.1 A inter-relação entre os conceitos de língua e cultura, interculturalidade e as perspectivas teórico-metodológicas para o ensino</b> .....	36
2.1.1 Língua e cultura .....	36
2.1.2 Interculturalidade.....	38
2.1.3 Educação Intercultural .....	39
2.1.4 Abordagens teórico-metodológicas para o ensino de línguas e culturas estrangeiras .....	41
2.1.4.1 Abordagem tradicional .....	41
2.1.4.2 Abordagem comunicativa.....	42
2.1.4.3 Abordagem intercultural.....	45
<b>2.2 Identidades e representações</b> .....	47
2.2.1 Identidades.....	47
2.2.2 Representações .....	51
<b>2.3 Processos de identificação e (des)identificação</b> .....	54
<b>2.4 América Latina</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 3 - Análise de dados</b> .....	64
<b>3.1 Perfil individual dos participantes</b> .....	65
3.1.1 Alunos de Letras: Espanhol.....	66
3.1.1.1 Dios.....	66
3.1.1.2 Flor .....	67
3.1.1.3 Flora.....	68
3.1.1.4 Sky .....	69

3.1.2 Alunos de Relações Internacionais.....	69
3.1.2.1 Marty McFly.....	70
3.1.2.2 Sally Brown.....	71
3.1.2.3 Stuart.....	72
3.1.3 Aluna de Letras: Português.....	72
3.1.3.1 Kinita.....	73
<b>3.2 Descrição das atividades realizadas.....</b>	<b>74</b>
3.2.1 Atividades da primeira etapa da pesquisa.....	74
3.2.1.1 Atividade de 01 de fevereiro de 2016.....	74
3.2.1.2 Atividade de 03 de fevereiro de 2016.....	75
3.2.1.3 Atividade de 15 de fevereiro de 2016.....	76
3.2.2 Atividades da segunda etapa da pesquisa.....	77
3.2.2.1 Atividade de 13 de junho de 2016.....	77
3.2.2.2 Atividade de produção de vídeo.....	78
3.2.2.3 Atividade de leitura e produção textual.....	78
3.2.2.4 Atividade de apresentações orais.....	79
<b>3.3 Análise dos dados dos participantes.....</b>	<b>79</b>
3.3.1 Língua.....	79
3.3.2 Cultura.....	82
3.3.3 América Latina e identidades latino-americanas.....	84
3.3.4 Fatores que levaram ao processo de identificação com os latino-americanos.....	90
3.3.4.1 Heterogeneidade étnico-linguístico-cultural.....	91
3.3.4.2 Sentimento de compartilhar/pertencer.....	92
3.3.5 Fatores que geraram a (des)identificação.....	94
3.3.5.1 Problemas econômicos e sociais.....	95
3.3.5.2 Negação de pertencimento.....	96
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>100</b>
Retomando as perguntas de pesquisa.....	100
A partir da problematização dos conceitos de América Latina e latino-americanos, quais representações os participantes apresentam para esses conceitos?.....	100
De que forma ocorrem os processos de identificação e (des)identificação com as identidades latino-americanas?.....	101
Limitações para a realização do estudo.....	101
Sugestões para pesquisas futuras.....	102

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	108
<b>APÊNDICE A</b> .....	109
<b>APÊNDICE B</b> .....	111
<b>APÊNDICE C</b> .....	113
<b>APÊNDICE D</b> .....	115
<b>APÊNDICE E</b> .....	118
<b>APÊNDICE F</b> .....	119
<b>APÊNDICE G</b> .....	121
<b>APÊNDICE H</b> .....	123
<b>APÊNDICE I</b> .....	124
<b>APÊNDICE J</b> .....	126
<b>APÊNDICE K</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

Como professora brasileira de língua espanhola, o interesse pelas questões relacionadas ao ensino desse construto e à formação dos professores sempre foi uma constante motivação para reflexões e estudos. Atuando, recentemente, na formação de professores de espanhol em uma universidade pública do estado de Goiás e ministrando disciplinas dessa área, cursadas não apenas por alunos da licenciatura em Letras: Espanhol, pude observar que os estudantes tinham pouco aprofundamento e criticidade no que se referiam às propostas das aulas. Essa situação gerou certa inquietação, pois é necessário compreender como é importante que durante as aulas os licenciandos possam ter oportunidades de realizar reflexões críticas sobre a língua que estão aprendendo e, também, sobre as suas áreas de atuação profissional.

Deste modo, como professora de um grupo de alunos que cursava, então, a disciplina Espanhol 1, percebi a necessidade de desenvolver com eles um trabalho mais aprofundado acerca de questões que envolviam a América Latina, tais como a formação das identidades latino-americanas e as variedades linguísticas e culturais da região, posto que os alunos apresentavam, em seus comentários durante as aulas, desconhecimento acerca desses temas e, em alguns momentos, explicitavam representações negativas sobre essa região e seus povos. Moreno Fernández (2000) apresenta em uma de suas obras as variedades linguísticas na Espanha e, também, na América Hispânica. Segundo este autor (2000), pode-se dividir a Espanha em três variedades geoletais, a saber: Espanhol Castelhana, Espanhol da Andaluzia e Espanhol das Canárias. E, portanto, pode-se dividir a América Hispânica em cinco variedades geoletais, a saber: Espanhol do Caribe, Espanhol do México e da América Central, Espanhol dos Andes, Espanhol da Prata e *El Chaco* e Espanhol do Chile.

Pizarro (2004) discute em seu texto que a América Latina pode ser dividida em 7 zonas culturais, a saber: Mesoamérica e Andina; Caribe e Costa Atlântica; Sul Atlântica; Brasil; Páramo mexicano, Sertão brasileiro, Savana venezuelana, Pampa argentina; “Latinos” nos Estados Unidos e A Amazônia. Essa divisão proposta pela autora prioriza apresentar as características regionais e locais de cada região, explicitando as identidades culturais dessas zonas.

Buscamos abordar esses temas por considerarmos muito importante que os alunos, como brasileiros e latino-americanos, reflitam sobre conceitos que podem ajudá-los a entender aspectos sócio-históricos e culturais referentes a esse continente. Outro fator

importante é que o espanhol é a língua oficial de dois blocos econômicos: o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) que é uma organização intergovernamental fundada a partir do Tratado de Assunção de 1991 e estabelecia uma integração, inicialmente, econômica; o bloco era composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai; mais tarde, a ele aderiu a Venezuela e há a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), bloco que visa a fortalecer as relações comerciais, culturais, políticas e sociais entre as doze nações da América do Sul – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela –, além da participação, como observadores, do México e Panamá. Esse contexto linguístico-cultural latino-americano é desconhecido pela maioria dos brasileiros. Soares (2008) explica que há um profundo desconhecimento dos aspectos linguístico-culturais entre os países formadores do bloco econômico MERCOSUL, o que percebemos que também se estende ao bloco UNASUL e à própria América Latina. Segundo Soares (2008, p. 54),

[o] patrimônio cultural dos países, pouco conhecido pelos demais, não tem sido utilizado para construir pontes entre seus povos, relações de confiança e estimular o diálogo. Os cidadãos conhecem superficialmente as culturas de seus próprios países e desconhecem, quase totalmente, os patrimônios histórico, material e intangível, de seus vizinhos.

Como podemos constatar pela afirmação dessa autora, há um profundo desconhecimento entre os cidadãos dos países formadores dos grupos citados. Irineu (2014) também menciona o silenciamento da América Latina nos cursos de formação de professores de Espanhol. Conforme menciona esse autor, ao ser priorizado o ensino da variedade peninsular, o que ocorre principalmente nos livros didáticos, posto que a maior parte das editoras são Espanholas, pode haver um silenciamento dos países latino-americanos e, deste modo, levar os alunos a ter representações negativas sobre o continente. Portanto, é necessário que as discussões a respeito das relações entre os latino-americanos e suas identidades estejam presentes nas salas de aula, principalmente nas aulas de Espanhol.

Refletir sobre o interesse dos alunos em aprender o espanhol peninsular e o consequente desinteresse pelo espanhol americano pode ajudar a compreendermos as crenças que permeiam o ensino-aprendizagem de língua espanhola (SANTOS, 2004; MURGA, 2007; SILVA, 2011; ZOLIN-VESZ, 2012). Para tanto, é necessária a reflexão constante do professor para que sua atuação fomente nos seus alunos posturas reflexivas e críticas. Assim, propomos, neste trabalho, cujos participantes são alunos de graduação e, entre eles, futuros professores brasileiros de espanhol, identificar suas representações sobre as identidades

latino-americanas e analisar quais fatores levaram os alunos-participantes a se identificarem ou não com essas identidades.

Portanto, como professora do primeiro ano da Licenciatura em Letras: Espanhol em uma universidade pública de Goiás, pude perceber que alguns alunos não tinham pouco conhecimento sobre a América Latina. E dada a importância de que esses estudantes reflitam criticamente sobre temas que são importantes para a sua formação acadêmica, especialmente os licenciandos de Letras: Espanhol que serão futuros professores da língua, optamos por realizar esta pesquisa. Pretendemos contribuir com a formação dos participantes, tanto no que se refere à aprendizagem da língua espanhola, quanto no que diz respeito à sua formação crítica e reflexiva.

Para realizarmos esta investigação, desenvolvemos com um grupo de graduandos atividades que buscaram fomentar discussões sobre os conceitos América Latina e identidades latino-americanas. O grupo escolhido para a nossa pesquisa era composto por 8 (oito) licenciandos de Letras: Espanhol que cursavam, no início da pesquisa, o segundo semestre acadêmico. Os demais participantes eram alunos brasileiros, cursando a disciplina para aprenderem a língua espanhola. Todos os estudantes vivem em um contexto inserido no MERCOSUL, mas que desconheciam, de modo geral, as culturas dos países integrantes desse bloco.

### **Justificativa**

Ser professor de espanhol é uma experiência enriquecedora, pois ensinar uma língua com inúmeras variedades e com culturas tão diversificadas é realmente uma vivência fantástica. Entretanto, percebemos que muitos de nós, brasileiros, ainda não percebemos que as culturas desses países têm muito em comum com as nossas culturas brasileiras e que nossas histórias se assemelham e, por isso, nos aproximam (IRINEU, 2014). Podemos perceber, inclusive, que muitos professores de espanhol têm a visão de que os países hispano-americanos e o Brasil são distantes e diferentes. O que dizer então da América Latina? O que se (re)produz sobre esse conceito?

A partir das constatações na sala de aula de espanhol 1, observamos que pouco se discute entre os brasileiros sobre a participação do Brasil na América Latina e da importância desse conhecimento para as suas vidas. Constatamos, assim, a necessidade de mais reflexões e discussões sobre a formação da América Latina, sobre o pertencimento do Brasil a esse

contexto e sobre a identificação dos brasileiros com o conceito latino-americano, no contexto de formação de professores de espanhol.

Há importantes trabalhos realizados na área de Linguística Aplicada que mostram questões relacionadas ao ensino de espanhol, à formação de professores e às reflexões sobre o ensino de espanhol em uma perspectiva intercultural, relevantes nos estudos recentes. Nossa pesquisa apresenta algumas semelhanças em relação a essas investigações.

Machado (2006) procurou analisar em sua pesquisa o desenvolvimento das competências sociolinguística e sociocultural por parte de professoras que passavam por uma formação continuada, visando ao desenvolvimento de uma competência intercultural das participantes. A autora concluiu com seu estudo que é necessário que haja um trabalho constante para o desenvolvimento dessa competência intercultural e que, infelizmente, as professoras que participaram da pesquisa ainda não haviam conseguido chegar a esse posicionamento, porque priorizaram mais a aprendizagem dos novos conteúdos culturais como alunas e pouco desenvolveram a sua postura de professoras.

Silva (2011) investigou em seu trabalho a produção interlinguística de futuros professores de espanhol ao longo dos seus três últimos anos da graduação e as principais crenças envolvidas nesse processo de formação universitária. Com o estudo, a autora levantou que os participantes demonstraram crenças com relação à aprendizagem de espanhol, tais como ter o falante nativo como modelo ideal e tomar a variedade peninsular do espanhol como a melhor e mais bem falada. O estudo buscou identificar as principais crenças envolvidas no processo de formação acadêmica, tratar os futuros professores como sujeitos das línguas com as quais teve contato e, também, considerou as identidades como moventes, já que nos contatos entre línguas elas podem se (re)organizar e se ressignificar.

Lessa (2004) buscou descrever eventos de leitura em sua aula de Espanhol como Língua Estrangeira do curso de português/literaturas de uma universidade particular do Estado do Rio de Janeiro, visando observar os posicionamentos de seus alunos e o seu próprio no que se refere à alteridade latino-americana, ou seja, aquilo que se refere ao outro, ao que é diferente, pois o homem é social e interage com o outro, dependendo dele. Com o estudo a autora concluiu que há a necessidade de dar visibilidade à América Latina nas aulas de E/LE, para que os alunos possam entender suas identidades culturais.

Em seu trabalho, Santos (2005) buscou analisar quais representações alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira tinham de si mesmos e do outro, e, também, da sua própria língua, o português brasileiro, e a língua do outro, o espanhol. A autora observou que os alunos, ao levarem as suas vivências e experiências para a sala de aula, perceberam que

poderiam aprender com as elas e com as dos outros colegas. A troca em sala de aula foi positiva e contribuiu com a aprendizagem dos alunos do curso de português para estrangeiros.

Murga (2007) apresentou uma análise e interpretação das atitudes de alunos brasileiros universitários de um curso de Letras: Espanhol do Distrito Federal com relação às variedades da língua espanhola. A autora constatou que os participantes tiveram rejeição com relação aos países hispano-americanos devido a questões linguísticas e extralinguísticas, baseando-se na representação de que o espanhol peninsular é melhor que o espanhol falado na América.

Mostramos somente alguns exemplos, há uma vasta relação de pesquisas realizadas acerca da formação de professores, dos aspectos que devem ser mais explorados em sala de aula de E/LE, tais como o desenvolvimento das competências sociolinguística, sociocultural e intercultural. Essas pesquisas têm resultados parecidos, pois mostram o desconhecimento de questões sociolinguísticas e culturais dos países que compõem a América Latina e, por esse motivo, há o aparecimento de representações negativas, estereótipos e imagens com relação ao continente, como ser um lugar pobre, excluído e com problemas sociais. Entretanto, apenas uma das pesquisas mencionadas contempla a reflexão sobre as identidades latino-americanas de brasileiros, a de Lessa (2004), mas nosso estudo se difere porque nosso grupo participante era composto não só de alunos do curso de Letras: Espanhol, mas também de outros dois cursos: Letras: Português e Relações Internacionais. E buscamos analisar as representações desses estudantes para língua, cultura e identidade latino-americana, além de observar os fatores que os levavam ou não à identificação com a América Latina.

É importante destacar que nosso contexto de pesquisa é a formação de professores de línguas numa perspectiva crítica e intercultural, ou seja, formar professores que tenham consciência e criticidade nas suas opiniões e que saibam se relacionar com o outro, seja seu aluno, seu colega professor, ou outro sujeito, de forma respeitosa e tolerante. No documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001, p. 30) está posto que

[o] objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, no contexto oral e escrito, e conscientes da sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Posto esse objetivo do Curso de Letras, nossa pesquisa buscou se concretizar nesse contexto de formação de professores críticos e interculturalmente competentes. Além disso, buscamos contribuir com a formação de um profissional de Letras que desenvolva a “capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico,

educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001, p. 17). Em outras palavras, formar um profissional que ensine línguas em uma perspectiva intercultural.

Entendemos que nossa pesquisa tem relevância, pois propõe uma discussão que vem sendo levantada em trabalhos recentes, tais como o texto de Lima, Silva e Machado (2014) que apresenta as visões de alunos brasileiros e de outros países do MERCOSUL que realizaram intercâmbio acadêmico e demonstraram nas suas discussões pouco conhecimento sobre os aspectos relacionados ao MERCOSUL e à sua importância, não somente econômica, mas também social, educativa e cultural. Segundo as autoras (LIMA, SILVA, MACHADO, 2014), em uma das perguntas do questionário aplicado aos participantes foi solicitado que eles citassem quatro palavras que poderiam relacionar com o MERCOSUL. As autoras afirmam (2014, p. 59)

[s]e cada um dos cinquenta e sete respondentes tivesse escrito quatro palavras, somariam duzentas e vinte e oito, porém houve quarenta e cinco espaços em branco, algo que indica o desconhecimento ou a falta de conexão do assunto MERCOSUL com informações mais específicas, relacionadas, por exemplo, com aspectos linguísticos, culturais e sociais.

Essas pesquisas têm contribuído com a formação de professores brasileiros de língua espanhola e, portanto, nosso estudo pode ajudar no fomento dessas discussões e incentivar os alunos e, também, os futuros professores a serem críticos e reflexivos na sua atuação como profissionais da educação linguística.

### **Aspectos teóricos**

Autores importantes contribuem para o embasamento teórico do nosso estudo. Richards e Rodgers (1986) apresentam o termo língua a partir de três perspectivas: uma estruturalista, que entende a língua como um sistema estruturado de códigos; uma funcional, que apresenta a língua como um instrumento funcional para expressar significados e uma interativa, que define língua como um instrumento que possibilita estabelecer relações sociais entre os indivíduos. Bakhtin (1997) define língua como atividade social que se constitui na interação verbal. Para Laraia (2001), a língua é uma manifestação cultural e, para Makoni e Meinhof (2006), o termo é uma construção humana, fruto das relações sócio-históricas.

Geertz (2008) concebe cultura como uma teia de significados tecida pelo homem e que o faz experienciar de forma diferente de cada ser humano, mas ao mesmo tempo está ligado às experiências de outros homens. Canclini (1997) aborda o hibridismo cada vez mais presente

nas relações culturais e Laraia (2001) apresenta a cultura como um componente que é interpretado e representado de diferentes formas, conforme quem a concebe, pois cada ser humano vê os atos culturais de maneiras diversas.

Walsh (2010) nos brinda com suas discussões a respeito da interculturalidade e da educação intercultural. Giménez (2008), por sua vez, define língua e cultura a partir de três abordagens de ensino: tradicional, comunicativa e intercultural. Na primeira perspectiva, a língua é entendida como um sistema de códigos linguísticos com o fim comunicativo e cultura como um conjunto de produtos, artefatos e comportamentos culturais. Na perspectiva comunicativa, a cultura é entendida como prática social e a língua está intrinsecamente vinculada a esse processo. Na terceira perspectiva, a intercultural, a cultura refere-se ao modo de se ver o mundo e língua é cultura, ou seja, não há a separação entre língua e cultura. Kramsch (1993) também trata dos conceitos numa perspectiva de ensino-aprendizagem, defendendo os conceitos de língua e cultura numa perspectiva intercultural.

Hall (1986) e Tadeu da Silva (2010), dos Estudos Culturais, Bennet (2011) e Giménez (2003) contribuem com os conceitos sobre identidade. Esses autores apresentam a identidade e a diferença como indissociáveis. O homem é o que é também devido àquilo que ele não é. Eles também defendem que o homem é constituído por várias identidades, conforme os grupos sociais dos quais faz parte. Segundo Tadeu da Silva (2010, p. 91), “a representação é um sistema linguístico e cultural” e, também, “é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido” (ibid). Deste modo, a maneira como o homem vê e explica o mundo são as representações que esse sujeito tem dele.

Hall (2009), Tadeu da Silva (2010), Woodward (2006) e Arnoux (2010) abordam o conceito representações, sendo a que a última trata de representações principalmente no âmbito do MERCOSUL. Além desses autores, Martínez (2007) aborda as questões relacionadas aos processos de identificação e (des)identificação.

O autor Bruit (2003) trata da origem do conceito América Latina e Pessoa (2012) discorre a respeito dessa apropriação do nome América pelos Estados Unidos, o que ajuda na compreensão do surgimento do continente. Autores como Farret e Pinto (2011) explicam a formação da América Latina a partir de uma visão que foca a heterogeneidade que caracteriza a região. Ou seja, defendem que não existe homogeneidade nas identidades latino-americanas. Vieira e Castañeda (2009) mostram a necessidade da compreensão das identidades formadoras da América Latina, corroborando a heterogeneidade apresentada por Farret e Pinto (2011). Essas autoras também mencionam a importância de se olhar para o futuro ao se pensar na América Latina, pois é mais importante observar como a aproximação entre seus

países pode contribuir para o crescimento de suas economias e para a resolução dos problemas políticos e sociais. Pizarro (2004), por sua vez, defende uma divisão da América Latina que prioriza as questões linguísticas e culturais de cada região do continente, o que exalta a heterogeneidade que constitui as identidades latino-americanas.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Apresentamos a relevância de se levantar a discussão e reflexão sobre pontos relacionados à formação de alunos e professores e constatamos a importância de se realizar esta pesquisa para contribuir com a formação linguística e cultural dos alunos, tanto licenciandos de Letras: Espanhol, futuros professores, quanto dos estudantes de Letras: Português e de Relações Internacionais. Listamos os objetivos e perguntas que nortearam este trabalho.

Os objetivos desta pesquisa foram os seguintes:

1. problematizar os conceitos de América Latina e latino-americanos;
2. levantar as representações que os alunos das disciplinas Espanhol 2 e Espanhol 3 tinham acerca desses conceitos;
3. analisar os processos de identificação e (des)identificação dos participantes com os referidos conceitos.

Buscando contemplar os objetivos da pesquisa, tentamos responder às seguintes perguntas:

- A partir da problematização dos conceitos de América Latina e latino-americanos, quais representações os participantes apresentam para esses conceitos?
- De que forma ocorrem os processos de identificação e (des)identificação com as identidades latino-americanas?

### **Metodologia e procedimentos de pesquisa**

A pesquisa que realizamos é qualitativa interpretativista (ESTEBAN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOREIRA; CALEFFE, 2008), aplicada a um estudo de caso de cunho etnográfico (BELAS, 1984; COHEN; MANION, 1990; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo de caso se centra na interpretação e, deste modo, as observações e análises são muito importantes (COHEN; MANION, 1990), pois o pesquisador convive com os participantes da

pesquisa em suas atividades diárias, ou em algumas delas, observando suas relações estabelecidas durante as aulas com os colegas e com a professora, ainda que por um curto período de tempo.

Os colaboradores da pesquisa eram estudantes das disciplinas Espanhol 2 e Espanhol 3, discentes dos cursos de Letras: Espanhol, Letras: Português e de Relações Internacionais de uma universidade pública do estado de Goiás. É importante lembrar que os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) no qual constava a possibilidade de escolherem pseudônimos, para que tivessem a sua identidade preservada. Dessa forma, os apresentamos conforme os pseudônimos escolhidos por eles.

Para a geração de dados foram selecionados quatro instrumentos que possibilitaram a sua triangulação. Aplicamos dois questionários, um inicial e outro final. O questionário inicial visou obter informações preliminares acerca das opiniões dos colaboradores sobre os conceitos básicos que seriam trabalhados. Já o questionário final foi primordial para observar as opiniões deles após as atividades realizadas. Desenvolvemos um conjunto de 4 (quatro) atividades com os alunos e realizamos a gravação em áudio e vídeo. Solicitamos, também, uma narrativa para eles após a aplicação do questionário final. Na narrativa, os alunos expuseram suas opiniões sobre as atividades realizadas durante a pesquisa, apontando o que foi positivo ou não para a sua formação. E, por último, contamos com anotações sobre as interações ocorridas em sala de aula em um diário de campo da professora/pesquisadora.

A partir dos dados gerados, analisamos as representações que apresentaram os 8 participantes da pesquisa durante as atividades que abordaram as representações sobre a América Latina e as identidades latino-americanas. Para a análise, categorizamos os dados da seguinte maneira: 1. Representações para língua, cultura, América Latina/identidade latino-americana; 2. fatores que levaram à identificação com os latino-americanos – heterogeneidade e sentimento de identificação; 3. fatores que levaram à (des)identificação – economia/problemas sociais e negação de pertencimento.

## **Organização do trabalho**

Organizamos este trabalho em três capítulos. Em primeiro lugar, a introdução, na qual apresentamos, em linhas gerais, o assunto que investigamos, a área na qual está inserida, o objeto de nosso estudo, apontamos a justificativa para a sua realização e citamos os autores que embasam a nossa pesquisa, os objetivos e perguntas traçados, e a metodologia utilizada para a realização do estudo.

Apresentamos, em seguida, o primeiro capítulo, no qual explicitamos, de forma mais aprofundada e detalhada, a metodologia, os instrumentos de geração de dados, os participantes da pesquisa e o contexto no qual realizamos o estudo.

No segundo capítulo, desenvolvemos a argumentação do nosso estudo embasada em um marco teórico. No primeiro item, discutimos as definições para língua, cultura e interculturalidade. No segundo item, apresentamos os conceitos identidade e representação. No terceiro item abordamos sobre os processos de identificação e (des)identificação. No último item do capítulo teórico, explicitamos as definições para América Latina.

No terceiro capítulo, apresentamos, descrevemos e discutimos os dados gerados e coletados. Nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa aspirando termos cumprido os objetivos traçados, apresentamos as limitações para a realização desta investigação e fazemos sugestões para novos estudos.

## **CAPÍTULO 1 - Metodologia**

Neste capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa e os métodos de geração e coleta de dados utilizados para a realização da nossa investigação, bem como a descrição dos participantes, do contexto e dos instrumentos utilizados. Para melhor exposição e organização, dividimos o presente capítulo em três seções, assim denominadas: classificação da pesquisa; participantes e contexto de investigação; instrumentos de geração e coleta de dados.

O estudo busca problematizar o conceito identidade latino-americana, analisar as representações apresentadas pelos participantes no que se refere a esse conceito e analisar o processo de identificação e (des)identificação dos participantes com as identidades latino-americanas. A geração dos dados ocorreu entre outubro de 2015 e julho de 2016 com um grupo de alunos que, durante o período mencionado, cursaram duas disciplinas diferentes: Espanhol 2 e Espanhol 3. Por estes motivos, os participantes foram diferentes nos dois momentos da pesquisa. Tivemos a participação de 7 (sete) alunos no primeiro grupo e de 8 (oito) alunos no segundo grupo, sendo que apenas 3 (alunos) participaram dos dois momentos da coleta de dados. Minha postura durante a realização da pesquisa foi como professora pesquisadora participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), porque a atuação como docente contribuiu para que os alunos soubessem os objetivos da investigação e se sentissem mais à vontade. Deste modo, houve mais naturalidade nas participações dos estudantes e eles puderam perceber a contribuição da pesquisa para a sua formação acadêmica.

### **1.1 Classificação da pesquisa**

A pesquisa que realizamos envolveu a interação de indivíduos (alunos e a professora pesquisadora) e ocorreu em um contexto de atuação educativo-social dos participantes, deste modo, podemos classificar esta investigação como qualitativa, interpretativista aplicada a um estudo de caso de cunho etnográfico (BELAS, 1984; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; COHEN; MANION, 1990; MOREIRA; CALEFFE, 2008; ESTEBAN, 2010).

Pode-se entender a pesquisa qualitativa como um enfoque que vai além dos dados quantitativos abordando uma ampla variedade de estratégias para a interpretação dos dados. Desta maneira, como expõem Lüdke e André (1986), os dados coletados são sempre descritivos e há uma preocupação maior com o processo. Como discute Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática direcionada à compreensão aprofundada de

fenômenos educativos e sociais, que visa à transformação de práticas e de situações sócio-educativas, à tomada de decisões e, também, ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Essa autora apresenta três características importantes do estudo. A primeira é sua atenção ao contexto no qual se realiza a investigação. Este não pode ser separado do sujeito participante da pesquisa e deve ser um contexto natural, que não tenha sofrido nenhum tipo de modificação. A segunda é o seu caráter interpretativo. O pesquisador, ao mesmo tempo que apresenta e explica os dados encontrados, quer que os participantes falem por si mesmos e que se aproximem das suas experiências pessoais. O terceiro ponto que citamos com relação às características é a flexibilidade. Conforme afirma Esteban (2010, p. 130), “[...] a flexibilidade significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo”. Essa terceira característica mostra a importância que tem o papel do pesquisador nas relações estabelecidas com os participantes e o contexto de investigação, para que haja um estudo eficaz não somente para o pesquisador, mas para todos os envolvidos nesse processo. O estudo precisa contribuir de algum modo com todos os que dele participam.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 59), “o termo ‘interpretativo’<sup>1</sup> refere-se a uma família de abordagens e é muito útil [...]”, pois “o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador”. Por isso, a pesquisa qualitativa centra-se na busca dos significados apresentados pelos participantes e a descrição dos dados visa à interpretação de todo o processo, sem centrar-se apenas em um produto final. Os fenômenos, durante a investigação, ocorrem naturalmente e, assim como os participantes, são influenciados pelo seu contexto, o que justifica o contato constante do pesquisador no seu contexto natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nosso contexto, uma sala de aula, permitiu-nos manter contato com os alunos durante os seus momentos de aprendizagem, gerando discussões que, para eles, tinham sentido na sua formação acadêmica e que contribuiriam com ela.

A seguir, apresentamos, em primeiro lugar, as características de um estudo de caso e as de um estudo etnográfico e, em seguida, justificamos a classificação dada ao nosso trabalho.

---

<sup>1</sup> Grifo no original.

O estudo de caso é particular de acordo com cada grupo e cada momento vivido por ele. O trabalho realizado observou a interação do nosso grupo de alunos durante quatro encontros de uma hora e quarenta minutos, na primeira etapa, e quatro encontros da mesma duração na segunda etapa da pesquisa, totalizando, aproximadamente, treze horas de encontros em sala de aula, durante as quais foram realizadas as atividades. A observação é um importante instrumento, pois a interpretação dos dados coletados pode variar de acordo com o contexto vivenciado, e poderia ter outros resultados em um grupo diferente. Segundo Telles (2002, p. 108), “[o] pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o(s) envolvido(s) no caso”. Em nossa pesquisa, há uma aproximação com os participantes, visto que a professora foi também a pesquisadora.

O estudo de caso pode ser definido, segundo Belas (1984), como uma maneira de se aprofundar e compreender um momento vivido por um indivíduo ou por um grupo de pessoas. Esse tipo de investigação permite que as experiências vividas pelos participantes possam ser observadas e descritas de forma mais aprofundada por se tratar de um único evento ou eventos de curta duração.

Lüdke e André (1986) definem o estudo de caso como “o estudo de *um*<sup>2</sup> caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato”. Segundo as autoras, esse tipo de pesquisa se destaca de forma singular em um sistema mais amplo, podendo ser similar a outros casos ao mesmo tempo em que é distinto. Essas autoras destacam, também, sete características essenciais de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A primeira característica refere-se à descoberta, pois o estudo parte de um quadro teórico inicial que poderá gerar novos aspectos durante a investigação. Em nosso estudo, as atividades foram sendo adaptadas conforme o desenvolvimento do grupo e direcionamos a pesquisa de acordo com os dados que iam sendo coletados a cada atividade. A segunda enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, o contexto é primordial para a análise do trabalho. Durante a nossa investigação, o contexto teve papel essencial, visto que na sala de aula, havia três grupos de alunos das disciplinas Espanhol 2 e Espanhol 3. A terceira mostra a busca pela retratação da realidade, de maneira completa e profunda. Em nosso estudo, houve a preocupação em mostrar a realidade daqueles três grupos de alunos, relacionando suas opiniões nos diversos momentos da pesquisa. A quarta refere-se à utilização de diversos instrumentos para a geração de informação. Em outras palavras, é necessário que haja vários instrumentos que possibilitem uma triangulação adequada dos dados obtidos. Em nosso trabalho, usamos questionários, interações de sala de

---

<sup>2</sup> Grifo no original.

aula, gravadas em áudio e vídeo, produções escritas, atividades de apresentação oral e de produção de vídeo. A quinta característica permite que o pesquisador mostre suas experiências vividas em um caso específico e é o leitor quem faz generalizações a partir desse caso. A sexta característica mostra que os estudos de caso buscam mostrar os diferentes e conflitantes pontos de vista em uma situação social. Em nossa pesquisa, a busca pelas opiniões dos participantes mostra claramente os seus diversos posicionamentos. E a última característica diz respeito à apresentação de um relatório de pesquisa que busca uma linguagem mais acessível para os leitores, podendo haver, inclusive, análises diferentes dos mesmos dados.

A partir dessas sete características do estudo de caso, podemos afirmar que, nesse tipo de pesquisa, cada caso é considerado de modo particular e intrínseco, como uma representação particular da realidade.

Nossa pesquisa apresenta essas características, pois ocorreu em um contexto de nossa atuação docente, portanto, há uma postura de pesquisadora participante, e, deste modo, tivemos constante intervenção durante a geração e coleta de dados. E, os vários instrumentos usados para isso, contribuíram para a análise, permitindo clareza nos resultados obtidos e a possibilidade de analisar os dados a partir de diversos pontos de vista, de várias perspectivas.

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

A etnografia, segundo Lüdke e André (1986, p. 14), “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Estas autoras apresentam, ainda, seis critérios que Firestone e Dawson (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) afirmaram ser importantes para definir importância do uso da pesquisa etnográfica na educação. Em resumo, os critérios, segundo Lüdke e André (1986, p. 14), são estes:

1. *O problema é redescoberto no campo*<sup>3</sup>. Nesse aspecto, o investigador busca mergulhar no contexto da pesquisa e não vai a campo com hipóteses formuladas, mas descobre o problema durante o estudo.

---

<sup>3</sup> Grifo no original.

2. *O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.* É muito importante que a pessoa que escreve a etnografia tenha vivido todas as experiências no campo, para que possa ser fiel à realidade daquele contexto.
3. *O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.* Esse contato prolongado com o campo permitirá ao pesquisador conhecer de maneira mais profunda todas as regras e costumes que existem naquele contexto.
4. *O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros contextos educacionais.* Isso pode contribuir para contrastar as diferentes experiências e ajudar na compreensão das ações de determinado grupo.
5. *A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.* O etnógrafo lança mão de diversos instrumentos para a coleta de dados, de modo que a combinação de todos leve a uma descrição detalhada e fiel da realidade.
6. *O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.* O estudo etnográfico utiliza, além das descrições das situações estudadas, muito material produzido pelos próprios participantes e que mostram como estes veem e interpretam o mundo e suas próprias ações.

A partir das características apresentadas sobre a etnografia escolar, podemos afirmar que o nosso estudo apresentou pelo menos três delas, por isso tem um cunho etnográfico. Descobrimos nosso problema de pesquisa em sala, durante as aulas com os alunos participantes. Mantivemos contato constante com o grupo de aprendizes. Lançamos mão de vários instrumentos de geração e coleta de dados e consideramos, principalmente, as produções dos discentes para saber suas opiniões. Entretanto, não realizamos o mesmo estudo com outros participantes e não pudemos cumprir o período de um ano escolar.

Os estudos de cunho etnográfico permitem que o pesquisador tenha um envolvimento direto, prolongado e intenso com o grupo pesquisado, participando de suas atividades diárias (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Outros importantes aspectos das pesquisas de cunho etnográfico são estas: direcionar a pesquisa para o comportamento do grupo no seu meio social e realizar uma análise descritiva e interpretativa dos dados, considerando a contextualização dos eventos vividos pelos participantes. Moreira e Caleffe (2008, p. 86) afirmam que “[o] propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação”. E é, exatamente, o que nos propusemos realizar em nossa investigação,

observamos e analisamos as representações de 3 grupos de alunos das disciplinas Espanhol 2 e Espanhol 3 com relação a temas relacionados à América Latina.

Após termos apresentado a classificação da nossa investigação, abordando as definições para a pesquisa qualitativa e o estudo de caso de cunho etnográfico, apresentamos no próximo tópico os participantes e o contexto de pesquisa.

## **1.2 Participantes e contexto de pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada no período de outubro de 2015 a julho de 2016 com um grupo de alunos<sup>4</sup> que cursaram a disciplina Espanhol 2, no segundo semestre de 2015, e Espanhol 3, no primeiro semestre de 2016. Os participantes eram licenciandos do curso de Letras: Espanhol, uma estudante do curso de Letras: Português e alunos do curso de Relações Internacionais, todos discentes de uma universidade pública de Goiás. O calendário sofreu algumas alterações devido à greve ocorrida em 2015. Deste modo, o segundo semestre de 2015 se deu no período de outubro de 2015 a março de 2016, e o primeiro semestre de 2016 se deu no período de março a julho de 2016.

Escolhemos esse grupo para a realização do estudo devido ao nível de formação dos alunos no momento da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa, realizada entre os meses de outubro de 2015 a março de 2016, tivemos a participação de 7 alunos: 3 do curso de Letras: Espanhol, 3 do curso de Relações Internacionais e 1 do curso de Letras: Português. Na segunda etapa, que aconteceu entre março a julho de 2016, no total, tivemos a participação de 10 alunos: 5 do curso de Letras: Espanhol, 4 do curso de Relações Internacionais e 1 do curso de Letras: Português. Apenas 2 alunos do curso de Relações Internacionais, Sally Brown e Marty McFly, e a aluna do curso de Letras: Português, Kinita, estiveram nas duas etapas da pesquisa. Outros 2 estudantes, também inscritos na disciplina Espanhol 3, realizaram as atividades, entretanto, não autorizaram a divulgação dos seus dados no estudo.

Portanto, na segunda etapa da investigação, havia três tipos de estudantes das disciplinas Espanhol 2 e Espanhol 3: 7 alunos da Licenciatura em Letras: Espanhol, portanto futuros professores de espanhol que cursavam a disciplina como núcleo específico obrigatório e que cursavam o segundo e terceiro semestres; 1 aluna da Licenciatura em Letras: Português, que cursava a disciplina como núcleo livre e estava nos últimos semestres e 4

---

<sup>4</sup> Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), documento pelo qual os participantes autorizam o uso e divulgação dos dados da pesquisa e que, também, os respaldam caso desistam de participar ou se sintam prejudicados em algum momento da investigação.

alunos do Bacharelado em Relações Internacionais, que cursavam a disciplina optativa e que também estavam nos seus últimos semestres de curso, sexto e sétimo períodos.

Outro importante fator na escolha do grupo foi o fato de a pesquisadora ser professora do grupo, o que facilitou a organização das atividades para a geração dos dados. Foi possível ter contato com os participantes antes mesmo do início da pesquisa, pois já os conhecia, já que haviam sido meus alunos também na disciplina Espanhol 1. Portanto, tinha tido a oportunidade de observar suas posturas durante as aulas, quais conhecimentos tinham sobre a língua espanhola e suas culturas, assim como o conceito de América Latina. A escolha de um grupo que cursava os primeiros níveis da disciplina Espanhol propiciou a observação de como eles se posicionavam durante as aulas e quais opiniões expressavam, antes e durante o momento da pesquisa, sobre temas linguísticos e culturais relacionados com a área de estudos, tais como os conceitos de língua, cultura, América Latina e identidades latino-americanas.

Apresentamos, a seguir, um quadro<sup>5</sup> com os perfis dos participantes nas duas etapas.

**Quadro 1.1: Perfil dos participantes da pesquisa.**

<b>Participantes</b>	<b>Perfil</b>
<b>Alex</b>	Licenciando do curso de Letras: Espanhol. Tem 18 anos. Escolheu o curso porque gosta de literatura e de aprender línguas.
<b>Sally Brown</b>	Graduanda do curso de Relações Internacionais. Tem 20 anos. Está cursando a disciplina devido à necessidade do seu curso.
<b>Andrea</b>	Licencianda do curso de Letras: Espanhol. Tem 19 anos. Escolheu o curso porque era a sua segunda opção de língua.
<b>Lisa</b>	Graduanda do curso de Relações Internacionais. Tem 20 anos. Está cursando a disciplina porque acredita que é importante para o seu futuro profissional.
<b>Marty McFly</b>	Graduando do curso de Relações Internacionais. Tem 29 anos. Está cursando a disciplina devido à necessidade do seu curso.
<b>Kinita</b>	Licencianda do curso de Letras: Português. Tem 40 anos. Está cursando a disciplina, porque gosta da língua espanhola.
<b>Raquel</b>	Licencianda do curso de Letras: Espanhol. Tem 21 anos. Escolheu o curso porque gostava de estudar na escola devido à sua professora.
<b>Dios</b>	Licenciando do curso de Letras: Espanhol. Tem 26 anos. Escolheu o curso por curiosidade de aprender uma nova língua.

<sup>5</sup> Os dados apresentados no quadro foram retirados do questionário inicial respondido pelos participantes. Entretanto, o texto não está tal como foi respondido pelos alunos.

<b>Sky</b>	Licenciando do curso de Letras: Espanhol. Tem 23 anos. Escolheu o curso para aprender uma nova língua e por já ter contato com hispano-falantes.
<b>Flor</b>	Licencianda do curso de Letras: Espanhol. Tem 19 anos. Escolheu o curso porque ouvia músicas na internet e fazia aulas na escola.
<b>Stuart</b>	Graduando do curso de Relações Internacionais. Tem 29 anos. Está cursando a disciplina porque gosta de aprender línguas estrangeiras e acredita ser importante para a sua formação profissional.
<b>Flora</b>	Licencianda do curso de Letras: Espanhol. Tem 39 anos. Escolheu o curso porque é pedagoga e gostaria de aprender a língua para poder dar aulas.

As atividades propostas para a geração e coleta de dados faziam parte do programa de aulas da turma, sendo a disciplina Espanhol 2, na primeira etapa, e Espanhol 3, na segunda etapa. Os programas das duas disciplinas citadas propunham o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, socioculturais e interculturais da língua espanhola para a comunicação nessa língua. Deste modo, a proposta do programa facilitou a elaboração de atividades que visavam discussões de conhecimentos socioculturais dos países hispano-falantes.

Tivemos a coleta de dados de 12 participantes e exploramos mais os dados referentes à segunda etapa da pesquisa, da qual participaram 8 alunos e, em nosso capítulo de análise, abordamos os dados desses estudantes: Sally Brown, Marty McFly, Kinita, Dios, Sky, Flor, Stuart e Flora.

Apresentamos, neste tópico, o contexto de realização no nosso estudo e os seus participantes. No seguinte tópico, discorreremos sobre os demais instrumentos escolhidos para a geração e coleta de dados, descrevendo-os com detalhes e explicitando as atividades realizadas em cada etapa da pesquisa.

### **1.3 Instrumentos de geração e coleta de dados**

Usamos cinco instrumentos para a geração de dados e que possibilitaram a sua triangulação. Aplicamos dois questionários, um inicial (Apêndice B) e outro final (Apêndice C). O questionário inicial visou obter informações pessoais e opiniões iniciais dos participantes sobre os conceitos de língua, cultura, identidade e identidades latino-americanas.

Já o questionário final foi primordial para observar as opiniões após a realização das atividades. Moreira e Caleffe (2008, p. 95), quando tratam de uso de questionários, referem-se a “documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder”. Segundo esses autores, os questionários podem ser de diversos tipos, buscando diferentes tipos de respostas, podendo buscar as mais objetivas ou mais as subjetivas. Entre as vantagens apresentadas pelos autores, estão o uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente e perguntas padronizadas. E no que se refere aos itens que compõem o questionário, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que podem ser questões abertas, fechadas ou a combinação de ambas. Os dois questionários desenvolvidos por nós apresentaram as características descritas por esses autores, pois houve questões fechadas, nas quais os participantes marcariam uma ou mais opções e questões abertas, nas quais eles responderiam expressando as suas opiniões sobre o tema solicitado.

Desenvolvemos um conjunto de 3 atividades (Apêndices D, E, F) e 1 sessão reflexiva na primeira etapa da pesquisa e 4 atividades (Apêndices G, H, I, J) na segunda etapa e realizamos a gravação em áudio e vídeo das interações ocorridas nas aulas, nas quais todas as atividades foram desenvolvidas. Após o término das atividades, solicitamos a produção de uma narrativa escrita (Apêndice K) na qual os participantes expuseram suas impressões sobre as atividades das quais participaram e sobre como a pesquisa contribuiu para a formação de sua opinião acerca dos conceitos discutidos. Conforme afirma Rolleberg (2003, p. 253), “as narrativas operam então como instrumentos de construção e reconstrução de nossas identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar”. O ato de narrar leva o sujeito a percorrer o caminho traçado por ele até o momento e o faz repensar sobre seu discurso e suas identidades. O processo narrativo nos leva a posicionar-nos em relação ao mundo e a nós mesmos, a partir do modo como vemos cada situação vivida (ROLLEBERG, 2003). Entendemos, portanto, que a narrativa teve muita importância para o nosso estudo, visto que tivemos o posicionamento de cada participante, de modo particular.

E, por último, contamos com anotações de um diário de campo da professora pesquisadora. Para fazer as anotações no diário, nos baseamos nas observações realizadas durante a pesquisa. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 201), a observação participante permite ao pesquisador fazer parte do mundo dos participantes e fazer anotações detalhadas sobre os eventos experienciados.

As atividades da nossa pesquisa começaram a ser realizadas no dia 27 de janeiro de 2016 com a aplicação de um questionário inicial (Apêndice B) para a obtenção de

informações pessoais sobre os participantes, bem como suas primeiras concepções sobre língua, cultura, identidade e identidades latino-americanas.

As três primeiras atividades da pesquisa propuseram um trabalho com músicas. Considerando que esse elemento faz parte do entorno familiar, do cotidiano do aluno, podemos entender que o aprendiz adquiriu certa sensibilidade para a cultura envolvida com a música (BARREIRO, 1990). Deste modo, é importante considerar que esse tipo de texto pode ser um importante instrumento para a produção de um intercâmbio de conhecimentos entre o professor e os alunos, podendo facilitar o processo de aprendizagem desses estudantes. Os objetivos devem estar claros quando escolhemos trabalhar com canções. Devemos entender que o discente deve ser coparticipante no seu processo de aprendizagem e que os objetivos e a metodologia escolhida devem facilitar a realização das atividades (BARREIRO, 1990). Na escolha das músicas trabalhadas com os participantes de nossa pesquisa, consideramos alguns fatores importantes (BARREIRO, 1990):

1. Análise dos interesses dos alunos.
2. Partir da sua cultura para preparar as atividades.
3. Estímulos com recursos visuais (imagens, cartazes).
4. Desenvolver tarefas durante a audição.

A partir de uma análise dos interesses musicais dos alunos, pudemos observar que eles gostavam quando trabalhávamos com canções em sala de aula, mesmo que não conhecessem o ritmo musical ou o cantor/grupo. Deste modo, buscamos variar os estilos para tentar sensibilizar a maior parte do grupo e escolhemos recursos diferentes que fomentassem a atividade, tais como o uso de vídeos, de imagens (fotos e desenhos) e de outros gêneros textuais que abordassem o tema explorado na canção escolhida. E, por fim, realizamos atividades antes, durante e após a compreensão auditiva, para explorarmos ao máximo a canção. As músicas escolhidas apresentavam aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo, as identidades latino-americanas. Deste modo, foram selecionadas, porque contribuiriam com as reflexões dos participantes. Descrevemos, a seguir, cada uma das atividades realizadas com os estudantes.

No dia 01 de fevereiro, foi realizada uma atividade sobre a música *Latinoamérica*, do grupo portorriquenho *Calle 13* (Apêndice D). A aula foi gravada em áudio e vídeo e propusemos uma discussão prévia sobre algumas imagens retiradas do videoclipe<sup>6</sup>, além de exercícios de compreensão auditiva, de vocabulário e expressões idiomáticas. Por último, a

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>. Acesso em: 15. Jan. 2016.

atividade foi direcionada para a discussão dos fatores referentes à América Latina. Destacamos os aspectos socioculturais apresentados na letra, tais como os costumes e hábitos dos países latino-americanos que se assemelham. Abordamos, também, questões sócio-históricas referentes a esses países: a opressão, a dominação e a exploração vividas pelos povos latino-americanos, devido à colonização, à invasão do capitalismo, que visa ao crescimento econômico de alguns apenas; as ditaduras militares que viveram esses países, entre outras questões históricas que aproximam suas trajetórias.

No dia 03 de fevereiro, desenvolvemos a segunda atividade, referente à música *Desapariciones*<sup>7</sup>, do grupo mexicano Maná (Apêndice E). A aula também foi gravada em áudio e vídeo e realizamos uma discussão prévia sobre o desaparecimento de pessoas e em quais contextos esse fato acontece. Em seguida, realizamos exercícios de compreensão auditiva, de vocabulário e de expressões idiomáticas. Por último, direcionamos a discussão para a ditadura militar vivida por vários países latino-americanos, como o Brasil. Os alunos expuseram seus conhecimentos sobre o assunto e, após a conversa inicial, eles se dividiram em três grupos e cada um deles leu e apresentou dados sobre as ditaduras vividas pelo Brasil, Argentina e Chile. Ao final, comentamos as informações obtidas por cada grupo e fechamos a discussão levantando os pontos comuns encontrados, o que ficou de legado histórico dessas ditaduras, entre outros.

No dia 15 de fevereiro, realizamos a terceira atividade, abordando a discussão de duas músicas: *Latinoamérica*, do Maná e *No somos latinos*, do Cuarteto de Nos (Apêndice F). Novamente gravamos em áudio e vídeo e realizamos atividades de compreensão auditiva e discussões sobre aspectos relacionados à América Latina, que surgiram durante a discussão, tais como as variedades linguísticas e culturais dos países hispano-falantes, os países que formaram a identidade cultural da América Latina, entre muitos outros.

No dia 17 de fevereiro, desenvolvemos a última atividade da primeira etapa da pesquisa, a sessão reflexiva. Nesse dia, retomamos pontos relevantes das discussões das aulas anteriores, estabelecendo relações entre as músicas ouvidas e relacionando com o tema central das discussões (América Latina).

Na segunda etapa da pesquisa, executamos 4 atividades, aplicamos o questionário final (Apêndice C) e solicitamos a produção de uma narrativa escrita (Apêndice K), bem como entregamos o questionário inicial (Apêndice B) para os participantes que não estiveram na primeira etapa de geração de dados, para que eles também o respondessem.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MylVzxXrvo>. Acesso em: 15. Jan. 2016.

No dia 13 de junho, realizamos uma atividade em grupos para a discussão das letras de duas canções: *En lo puro no hay futuro*<sup>8</sup>, do grupo Jarabe de Palo e *Inclassificáveis*<sup>9</sup>, de Arnaldo Antunes (Apêndice G). A interação em sala de aula nesse dia foi gravada apenas em áudio. A segunda atividade propôs a gravação de um vídeo, de curta duração, no qual os participantes expressassem o que significava ser latino-americanos para eles (Apêndice H).

Em seguida, solicitamos aos participantes a leitura de fragmentos de dois artigos sobre a América Latina: *América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia*, de Farret e Pinto (2011) e *Identidad Latinoamericana: dualismo o integración*, de Vieira e Castañeda (2009) (Apêndice I). Após a leitura, os participantes deveriam expor, em uma produção escrita, suas opiniões a partir da leitura, concordando ou não com os argumentos apresentados pelos autores sobre o conceitos América Latina e identidades latino-americanas.

Nos dias 06 e 11 de julho de 2016, os participantes realizaram apresentações de atividades sobre os pontos comuns entre os países latino-americanos (Apêndice J): história (colonização, escravidão, populismo, ditadura militar), aspectos linguístico-culturais (variedades linguísticas, religiosidade, festas e costumes) e questões sociais (economia, violência).

Por último, aplicamos o questionário final (Apêndice C) que retomou questões importantes discutidas durante as atividades, tais como o que eles entendiam por América Latina, identidades latino-americanas e se eles se sentiam como latino-americanos. Além disso, solicitamos uma narrativa escrita (Apêndice K) que objetivou registrar se houve ou não mudanças nas representações dos alunos sobre a América Latina e as identidades latino-americanas e como a participação na pesquisa contribuiu para a sua formação acadêmica.

No quadro 1.2, mostramos quais alunos participaram das atividades da primeira etapa e no quadro 1.3 apresentamos quais realizaram as da segunda etapa da pesquisa. O “X” indica quem fez as atividades e o “-” indica quem não as fez, porque faltaram às aulas nesses dias.

**Quadro 1.2 Descrição das atividades e participantes da primeira etapa**

Participantes	Questionário inicial	Atividade com a música <i>Latinoamérica, Calle 13</i>	Atividade com a música <i>Desapariciones, Maná</i>	Atividade com as músicas <i>Latinoamérica, Maná e No somos latinos, Cuarteto de Nos</i>	Sessão reflexiva
<b>Alex</b>	X	X	X	X	X

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=slUviAZBQeA>. Acesso em: 30. Mai. 2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AZ0AAtaqngU>. Acesso em: 30. Mai. 2016.

<b>Sally Brown</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Andrea</b>	X	-	-	-	X	X
<b>Lisa</b>	X	X	X	X	X	-
<b>Marty McFly</b>	X	X	X	X	X	-
<b>Kinita</b>	X	-	-	X	X	-
<b>Raquel</b>	X	-	-	X	X	-

**Quadro 1.3** Descrição das atividades e participantes da segunda etapa

<b>Participantes</b>	<b>Questionário inicial</b>	<b>Atividade com as músicas <i>En lo puro no hay futuro</i>, Jarabe de Palo e Inclassificáveis, Arnaldo Antunes</b>	<b>Atividade de produção de vídeo sobre o tema “<i>Qué es ser latinoamericano</i>”</b>	<b>Produção escrita sobre leitura de artigo</b>	<b>Apresentação oral sobre aspectos relacionados à América Latina</b>	<b>Questionário final</b>
<b>Sally Brown</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Marty McFly</b>	X	-	X	X	X	X
<b>Kinita</b>	X	-	X	X	X	X
<b>Dios</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Sky</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Flor</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Stuart</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Flora</b>	X	X	X	X	X	X

Após termos apresentado, neste tópico, os instrumentos escolhidos para a geração e coleta de dados e a descrição das atividades da pesquisa, discorreremos, no segundo capítulo, sobre a fundamentação teórica que embasa a nossa investigação.

## **CAPÍTULO 2 - Fundamentação teórica**

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que embasa a nossa pesquisa. Para facilitar a compreensão da discussão proposta, começamos abordando os conceitos de língua, cultura e interculturalidade e as perspectivas para o ensino. Em seguida, abordamos o conceito de representações, que é muito importante para todo o estudo e expomos as concepções para identidade, diferença, identificação e (des)identificação. Por último, tratamos do conceito de América Latina, que fomentou a discussão sobre as representações dos alunos que os levaram ou não a se identificarem como latino-americanos.

### **2.1 A interrelação entre os conceitos de língua e cultura, interculturalidade e as perspectivas teórico-metodológicas para o ensino**

Durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas, é imprescindível apresentar aos aprendizes as várias concepções para os construtos língua e cultura. Richards e Rodgers (1986) discutem a importância do papel do professor no ensino de línguas e como ele concebe língua e o seu ensino. Isso é necessário, porque o professor ensina aos seus alunos aquilo que ele entende, ou seja, sua representação sobre língua e cultura e como estes se relacionam. Neste tópico, abordamos, em primeiro lugar, as definições para língua, cultura e interculturalidade e suas relações com o ensino.

#### **2.1.1 Língua e cultura**

Richards e Rodgers (1986, p. 23)<sup>10</sup> apresentam três concepções importantes para língua. A primeira delas é a partir de um ponto de vista estruturalista, “que considera a língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para codificar o significado”<sup>11</sup>. A segunda concepção (1986, p. 24) é a funcional, “que considera a língua como um veículo para a expressão de um significado funcional”<sup>12</sup>. E a terceira concepção é a chamada interativa (1986, p. 24), que “considera a língua como um veículo para o desenvolvimento de relações

---

<sup>10</sup> Todas as traduções deste trabalho são de nossa responsabilidade.

<sup>11</sup> Richards e Rodgers (1986, p. 23) “que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado”.

<sup>12</sup> Richards e Rodgers (1986, p. 24) “que considera a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional”.

personais e a realização de transações do tipo social entre indivíduos”<sup>13</sup>. Essas três concepções de língua estão na base dos métodos estruturais, no primeiro caso, e comunicativos, de ensino e aprendizagem de línguas.

Para Bakhtin (1997), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações. A língua é apresentada por Bakhtin (1997) não como objeto abstrato, todavia como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica.

Segundo Laraia (2001, p. 52), a comunicação é “um processo cultural”. Ele afirma “[m]ais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (ibid). Podemos constatar a indissociabilidade entre língua e cultura nas palavras do autor, pois língua é uma manifestação cultural e, portanto, não há como desvincular os dois construtos: um depende do outro para existir.

Para Makoni e Meinhof (2006, p. 193), “uma língua é uma invenção, uma construção, exatamente como outras categorias, ‘tempo’ por exemplo”<sup>14</sup>. Eles afirmam, ainda, que a capacidade para a linguagem é algo natural ao ser humano, porém as línguas são construções humanas, fruto das intervenções sócio-históricas de cada povo.

Outros quatro importantes autores contribuem com nossa pesquisa com suas definições para cultura. Primeiramente, apresentamos o conceito de acordo com Geertz (2008) que considera que a cultura é constituída por teias de significados tecidas e formadas pelo homem. Segundo esse autor, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p. 4). A partir do que nos apresenta o estudioso, pode-se entender que a cultura de cada indivíduo, no seu contexto social, familiar, no seu povo, é tecida conforme sua vivência e aquilo que ele experiencia ao longo da sua vida e, portanto, não há como todos terem a mesma cultura, sem diferenças. Em uma sala de aula, vê-se claramente as relações que se dão entre as diversas culturas presentes ali: a do professor, a de cada aluno, a do livro ou outro material utilizado nas aulas.

Canclini (1997) discute que hoje vivemos em um mundo híbrido, que a expansão urbana, as relações que se intensificam a cada dia, tornam as relações culturais cada vez mais

---

<sup>13</sup> Richards e Rodgers (1986, p. 24) “considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos”.

<sup>14</sup> Grifo no original.

híbridas, ou seja, é um mundo formado por diversas culturas que se relacionam, dialogam, principalmente, ressaltam suas diferenças.

Laraia (2001) contribui com explicações sobre cultura, a respeito de como pessoas de diferentes culturas veem e interpretam o mundo de formas tão diferentes. Esse autor afirma que “[h]omens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas” (LARAIA, 2001, p. 67). Portanto, é importante considerar que cada indivíduo representa o mundo de uma maneira e que isso o faz um ser cultural.

Giménez (2003) afirma que cultura e identidade são conceitos indissociáveis, posto que a identidade se constitui de materiais culturais. Para esse autor, a cultura não deve ser entendida como um repertório homogêneo, estático e imodificável de significados, mas ela pode ter zonas de estabilidade e persistência e zonas de mobilidade e mudança. Giménez (2003, p. 5) afirma ainda que “a cultura é a organização social do sentido, interiorizado de modo relativamente estável pelos sujeitos em forma de esquemas ou de representações compartilhadas, e objetivado em ‘formas simbólicas’<sup>15</sup>, tudo isso em contextos historicamente específicos e socialmente estruturados”.

Podemos entender cultura, portanto, como um conjunto de valores, de experiências, crenças e costumes de um grupo ou uma sociedade. A cultura é parte formadora dos indivíduos e é passada pelas gerações, podendo manter-se ou sofrer mudanças durante o tempo. Mas de todo modo, a cultura forma o indivíduo e, conseqüentemente, sua identidade.

### **2.1.2 Interculturalidade**

É fundamental para o desenvolvimento deste trabalho aprofundar o debate sobre a relevância da perspectiva intercultural no ensino de E/LE e para a formação de professores de E/LE. Para refletirmos sobre o conceito de interculturalidade, em primeiro lugar, nos baseamos nos fundamentos teóricos de Walsh (2010). Essa autora apresenta três perspectivas através das quais podemos entender o uso e sentido contemporâneo desse construto. A primeira perspectiva é definida como a interculturalidade relacional e faz referência à forma mais geral e básica de contato entre culturas. Em outras palavras, refere-se à relação e intercâmbio entre pessoas, tradições e valores culturais diferentes e que pode dar-se em relações igualitárias ou não.

---

<sup>15</sup> Grifo no original.

A segunda perspectiva, denominada funcional, se fundamenta no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, objetivando incluir a cultura “excluída” ao sistema social estabelecido. Deste modo, a interculturalidade é funcional ao sistema existente e não questiona as regras postas. Essa perspectiva busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, entretanto, apenas promove a inclusão de grupos excluídos ao sistema, sem transformar a estrutura desse sistema.

A terceira perspectiva é a interculturalidade crítica. Segundo Walsh (2010, p. 78), nessa perspectiva não se parte das diferenças ou diversidade, mas sim, “do problema estrutural-colonial-racial”<sup>16</sup>. Em outras palavras, é reconhecer que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder hierarquizado e racial, na qual os brancos se encontram no cume e os excluídos se encontram nos andares inferiores. Nessa perspectiva, diferentemente da funcional, a interculturalidade é uma ferramenta, um processo e um projeto que se constrói a partir das pessoas. Ela requer “a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas”<sup>17</sup> (WALSH, 2010, p. 78). A interculturalidade entendida de forma crítica ainda não existe, está em processo de construção e deve ser vista como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação, de forma respeitosa e igualitária, de acordo com essa autora. É preciso entender que o projeto de uma interculturalidade crítica não propõe, simplesmente, o reconhecimento, a tolerância ou incorporar o diferente dentro das estruturas estabelecidas. Muito mais, prevê a reestruturação dessas estruturas, fazendo com que práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver tenham relações equitativas.

### **2.1.3 Educação Intercultural**

Após serem apresentadas as classificações para a interculturalidade, é necessário que se reflita sobre a educação intercultural. Walsh (2010) apresenta um rápido percurso histórico da educação intercultural e como ela está na atualidade, centrando-se, principalmente, na América Latina, que é seu campo de estudos. Segundo essa autora, a interculturalidade, desde o início, significa lutas pela identificação cultural, direito, diferença, autonomia, entre outros. Deste modo, a educação como instituição política, social e cultural, espaço no qual se

---

<sup>16</sup> Walsh (2010, p. 78) “del problema estructural-colonial-racial”.

<sup>17</sup> Walsh (2010, p. 78) “la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”.

reproduzem valores, atitudes e identidades, torna-se um espaço central nas lutas nas relações interculturais.

A educação intercultural começa a entender-se na América Latina a partir dos anos 1980, relacionando-se com as políticas educativas promovidas pelos povos indígenas e com a educação intercultural bilíngue. Entretanto, o termo foi assumido não como uma condição para toda a sociedade, mas como um reflexo da situação cultural vivida pelos indígenas e como forma de adaptação para o mundo pluricultural e discriminatório. Conforme afirma Walsh (2010, p. 80-81), a partir de então,

[...] o termo *intercultural*<sup>18</sup> passou a assumir, no campo educativo, um duplo sentido. Por um lado, um sentido político-reivindicativo, por estar concebido a partir da luta indígena e com desígnios para enfrentar a exclusão e impulsionar uma educação linguisticamente “própria”<sup>19</sup> e culturalmente apropriada. [...] Mas ao mesmo tempo, o intercultural foi assumindo um sentido socioestatal de burocratização [...], o intercultural chegou a fazer parte do aparelho de controle e da política educativa estatal.<sup>20</sup>

A partir dos anos 1990, uma política emergente consolidou-se em, praticamente, todos os países latino-americanos dentro de suas reformas constitucionais. Houve o reconhecimento do caráter multiétnico e pluricultural da população e a existência de identidades étnico-culturais e se iniciou uma fase denominada constitucionalismos multicultural. Outro importante fator do projeto neoliberal foi o discurso de inclusão dos setores historicamente excluídos. Mas ainda que a interculturalidade tenha aparecido como central para introduzir a diversidade e o reconhecimento do outro, a sua intencionalidade não foi repensar ou refundar os sistemas educativos, apenas acrescentar um discurso de tolerância, respeito e convivência com a diferença.

Walsh (2010) apresenta as emergentes políticas educativas do século XXI e mostra que surgem duas importantes mudanças. A primeira delas encontra-se nos vínculos constantes entre educação e desenvolvimento humano integral, em uma constante busca de um bem-estar individual e em acordo com o sistema vigente. A segunda mudança refere-se às políticas que tratam de buscar uma educação universal, única e diversa para alcançar a igualdade e incorporar a diversidade.

---

<sup>18</sup> Grifo no original.

<sup>19</sup> Grifo no original.

<sup>20</sup> Walsh (2010, p. 80-81): “[...] el término *intercultural* empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con desígnios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada. [...] Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización [...], lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal”.

Entretanto, nesse contexto de políticas educacionais do século XXI, o intercultural continua sendo relacionado ao indígena. Ou seja, ainda que haja um reconhecimento de que a educação intercultural é para todos, sua proposta acaba resumindo-se à incorporação de disciplinas relacionadas à diversidade linguística e cultural (WALSH, 2010).

Pode-se concluir, deste modo, que a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como central, mostrando seu reconhecimento e inclusão dentro de uma sociedade e Estado nacionais, mantendo a desigualdade. Em contrapartida, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, das questões raciais envolvidas e das diferenças surgidas a partir disso. Segundo Walsh (2010, p. 88)<sup>21</sup>, “o interculturalismo funcional responde a e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes; a interculturalidade crítica, ao contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternação”.

A interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que coloca em questionamento contínuo os padrões de poder e que viabiliza maneiras distintas de viver, ser e saber. Para Walsh (2010), a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas políticas, sociais e éticas que questionam, rearmam, constroem. São as bases do que a autora denomina *pedagogia decolonial*.

## **2.1.4 Abordagens teórico-metodológicas para o ensino de línguas e culturas estrangeiras**

Para pensarmos as definições sobre língua e cultura, devemos considerar também as suas formas de ensino que refletem quais concepções se têm sobre elas, bem como suas relações. Giménez (2008, p. 3) discute três perspectivas para o ensino de línguas que nos ajudam a entender as possíveis concepções apresentadas para língua e cultura. As três perspectivas são: abordagem tradicional, abordagem comunicativa e abordagem intercultural.

### **2.1.4.1 Abordagem tradicional**

Segundo essa autora, em uma abordagem tradicional, cultura é entendida como produtos culturais (literatura, artes, música) e comportamentos (hábitos, comidas, vestuário) e língua é desvinculada de cultura, ou seja, a língua é apresentada apenas como um sistema linguístico

---

<sup>21</sup> Walsh (2010, p. 88), “el interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”.

por meio do qual se dá a comunicação entre seus usuários. Giménez (2008, p. 3) afirma que “[a] abordagem tradicional vê o aluno de língua estrangeira (LE) como aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter bom desempenho ao usá-la”. Portanto, a perspectiva de ensino é baseada na aprendizagem de fatos culturais e o aprendiz deve buscar entender e comportar-se como o falante nativo para poder ter sucesso na sua própria aprendizagem, posto que o paradigma monocultural e monolíngüístico prevalece. Como afirmam Richards e Rodgers (1986, p. 23)<sup>22</sup>, nessa perspectiva tradicional “o objetivo da aprendizagem de uma língua é o conhecimento dos elementos do sistema, que geralmente se definem como unidades fonológicas, unidades gramaticais, operações gramaticais e elementos lexicais”.

#### **2.1.4.2 Abordagem comunicativa**

Na segunda abordagem, a cultura é vista como prática social, ou seja, o modo de agir coletivo através da língua é estreitamente ligado à cultura. Essa abordagem, que se dá a partir de uma perspectiva da abordagem comunicativa, considera um pouco mais os sentidos gerados nas diversas práticas culturais. Deste modo, veem-se os valores culturais de certos grupos e vê-se, também, os valores culturais do próprio aprendiz. Entretanto, o aluno continua com um olhar estrangeiro para o mundo e para o outro. Podemos retomar aqui o que Walsh (2010) tratou a respeito da interculturalidade relacional e funcional. Na abordagem comunicativa, podemos identificar a interculturalidade relacional, que se refere às relações e intercâmbios estabelecidos entre os falantes e a interculturalidade funcional, na qual se reconhecem as diferenças entre os participantes das interações, mas sem que haja envolvimento e mudanças neles.

Nessa perspectiva de ensino, portanto, busca-se a aprendizagem sobre os modos de pensar e de agir do outro. Giménez (2008, p. 4) afirma ainda que “[e]sta visão deixa o aluno com seu próprio paradigma cultural, observando e interpretando palavras e ações de um interlocutor a partir de um outro paradigma cultural”. Richards e Rodgers (1986, p. 24)<sup>23</sup> afirmam que a concepção funcional de língua converge para a “dimensão semântica e

<sup>22</sup> Richards e Rodgers (1986, p. 23): “el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y elementos lexicales”.

<sup>23</sup> Richards e Rodgers (1986, p. 24): “dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y en la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales”.

comunicativa que nas características gramaticais da língua, e se centra na especificação e na organização dos conteúdos do ensino mediante categorias de significado e função, mais que mediante elementos estruturais e gramaticais”.

A abordagem comunicativa defende que o objetivo do ensino de uma língua estrangeira é desenvolver a competência comunicativa de acordo com as necessidades e características dos aprendizes; que a metodologia encaminhada ao seu desenvolvimento deve estar centrada no aluno; e que o processo de construção do sistema linguístico da segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) é de natureza analítica. Hymes (1995) expõe a competência comunicativa a partir de quatro dimensões: a competência linguística, a factibilidade, a aceitabilidade ou adequação e o dar-se na realidade. Ou seja, fazer com os alunos tenham o conhecimento linguístico, fazê-los comunicar-se de forma adequada nos contextos determinados e ensiná-los a saber como usar a língua. Deste modo, segundo Rodríguez (2005, p. 24)<sup>24</sup>,

[...] o ensino comunicativo da língua se considera centrado no aluno e presta grande atenção às suas necessidades comunicativas; estimula o interesse do estudante por sua aprendizagem e busca envolvê-lo na seleção de temas, textos e tarefas significativas a realizar em sala.

Em seguida, Rodríguez (2005) comenta sobre a ampliação do conceito da competência comunicativa, proposto por Van Ek (2000 apud RODRÍGUEZ, 2005). Esse autor classifica a competência comunicativa em seis subcompetências. São elas: a competência gramatical, relacionada ao domínio gramatical e lexical; a competência sociolinguística, referente ao contexto social no qual se dá a situação comunicativa e sua relação com os interlocutores; a competência discursiva, que se refere à capacidade dos alunos de conduzir uma conversação; a competência sociocultural, que se relaciona com a familiarização ao contexto sociocultural; e, por último, a competência social, que se refere a como são as relações sociais dos alunos e seu desejo de participar das aulas. Sobre a subcompetência sociocultural, López (2005) afirma que seu componente somente é observável na realização do discurso, durante a comunicação e, portanto, em manifestações, nos atos de fala ou enunciados que estejam contextualizados.

---

<sup>24</sup> Rodríguez (2005, p. 24): “[...] la enseñanza comunicativa de la lengua se considera centrada en el alumno y presta gran atención a sus necesidades comunicativas; estimula el interés del estudiante por el aprendizaje y persigue involucrarle en la selección de temas, textos y tareas significativas a realizar en el aula”.

Deste modo, um aprendiz de uma língua estrangeira deve desenvolvê-la dotada de sentido. López (2005, p. 513)<sup>25</sup> afirma ainda que nesse componente

[...] é onde se concentram todos os elementos que regem a adequação: é o conjunto de informações, crenças e saberes, objetos e posições desses objetos, modos de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas etc.), socialmente pautados que confluirão em qualquer atuação comunicativa e que farão que esta seja adequada ou premeditadamente inadequada.

O componente sociocultural, por tanto, tem grande importância na aprendizagem de E/LE, posto que envolve muitos elementos das culturas dos falantes da língua alvo. Ao se refletir sobre o que é apresentado acerca da competência comunicativa, pode-se concluir que língua e cultura não se separam, que estão totalmente interconectadas e que devem ser trabalhadas de uma maneira conjunta, sem que haja separação entre aprender os aspectos linguísticos e culturais. E para complementar essa reflexão sobre o que é intrínseco à aprendizagem do estudante de língua espanhola, Díaz (2005, p. 835)<sup>26</sup> comenta que o aprendiz dessa língua vai ter como resultado a experiência social e uma aprendizagem formal posto que

[s]e trata de um conjunto *de saberes de cultura geral (conhecimento do mundo)*, de um *saber sociocultural (conhecimento sociocultural da sociedade e da cultura das comunidades nas que se fala espanhol)* e de uma *consciência intercultural (conhecimento, percepção e compreensão das relações existentes entre a sociedade e a cultura de origem e as da língua estudada)*. (Grifo no original)

Essa autora também defende que a língua como instrumento de comunicação e interação e como prática identitária, permite que, através dela, se construam as percepções, representações, comportamentos, relações sociais, ou seja, a identidade sociocultural do indivíduo. O aprendiz passa por um processo no qual entra em contato com outra língua e outra cultura, mas já tem seus próprios referentes linguísticos e suas referências culturais, que não são abandonados. E é este conjunto que constitui as identidades do falante da língua

<sup>25</sup> López (2005, p. 513): “[...] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”.

<sup>26</sup> Díaz (2005, p. 835): “[s]e trata de un conjunto *de saberes de cultura general (conocimiento del mundo)*, de un *saber sociocultural (conocimiento sociocultural de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla español)* y de una *consciencia intercultural (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada)*”.

estrangeira. Os conteúdos culturais presentes nas aulas são muito importantes para ajudar os aprendizes a constituir a sua competência sociocultural. Para López (2005), a competência sociocultural se refere a tudo o que identificamos como formador das identidades do indivíduo e que está interiorizado nele. Deste modo, o aprendiz de uma língua já possui seu próprio componente sociocultural, mas deverá aprender a adquirir o componente sociocultural do outro, da outra língua, adquirindo os conteúdos culturais da língua alvo. E exemplificando quais conteúdos culturais são esses, podemos citar: a arte, a literatura, a música, a história, filmes, autores, personagens famosos, entre muitos outros elementos.

#### **2.1.4.3 Abordagem intercultural**

A terceira abordagem apresentada por Giménez (2008) é a intercultural, a qual compreende cultura como o modo de ver o mundo e língua-cultura. A perspectiva de ensino, deste modo, busca a exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua-cultura própria e língua-cultura alvo. Nessa perspectiva, assim como Richards e Rodgers (1986, p. 24)<sup>27</sup> apresentam, “se concebe a língua como um instrumento para criar e manter relações sociais”.

Giménez (2008, p. 4) conclui mostrando as visões que Kramersch (1993) tem para a abordagem intercultural, levando-nos a refletir o ensino de língua e cultura a partir de quatro perspectivas. A primeira delas refere-se a uma reflexão sobre a cultura nativa e a cultura que se pretende aprender e/ou conhecer. A segunda perspectiva considera que o ensino de cultura é um processo interpessoal, em outras palavras, esse processo não se dá apenas ao se conhecer o outro ou o estrangeiro, mas se dá na troca de conhecimentos de quem aprende e daquele que tem sua cultura aprendida. A terceira perspectiva refere-se ao ensino de cultura como diferença, ou seja, considerar as variedades culturais que estão presentes em todas as nações, desconstruindo a ideia de uma cultura nacional, única e homogênea. E a última perspectiva refere-se a um encorajamento dos professores para que tenham uma formação e façam leituras que se refiram à sua cultura e à cultura que vão ensinar. Para concluir, Giménez (2008, p. 4) afirma que “[n]a perspectiva delineada, um falante interculturalmente competente seria aquele que opera a sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada [...]”.

---

<sup>27</sup> Richards e Rodgers (1986, p. 24): “se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales”.

A primeira e a segunda perspectivas relacionam-se diretamente com a interculturalidade relacional, apresentada por Walsh (2010), pois concebe as trocas estabelecidas nas relações entre os falantes como primordiais para que haja o conhecimento do outro. Os intercâmbios com o outro são necessários para que ambos se conheçam. E podemos relacionar a terceira perspectiva com a interculturalidade funcional, proposta por Walsh (2010), na qual se identificam as diferenças e se busca a tolerância, o diálogo, a convivência, mas sem alterar o sistema ou a estrutura na qual estão inseridos os sujeitos.

Kramersch (2001) aponta que o ensino de línguas baseado nos paradigmas monolinguístico e multilinguístico, que tem o falante nativo como modelo, sempre cobrará do aprendiz aquilo que ele ainda necessita melhorar para estar próximo ou igual ao seu modelo, o nativo daquela língua. Entretanto, Kramersch (2001) defende que se deve a cada dia buscar desenvolver o falante intercultural, que tem o privilégio de aprender outras línguas sem imitar um modelo, mas buscando romper com as expectativas e apoiando-se nas diferenças que constituem o falante de uma língua. São essas as características de um falante intercultural “que opera nas fronteiras que dividem a vários idiomas” (KRAMSCH, 2001, p.33)<sup>28</sup>. Ainda que seja uma proposta complexa, devemos buscar uma pedagogia de ensino intercultural, que mostra que o aluno sempre estará entre culturas: entre a sua própria e a da língua-alvo, entre culturas dentro da sua própria cultura, e a diversidade que fará com que esse aprendiz tenha o privilégio de ser intercultural, como aquele falante de um idioma estrangeiro que vai adquirindo regras e estilos diversos para compreender o contexto social e cultural no qual está submerso. A ideia de Kramersch (2001) corrobora a opinião do autor indiano Bhabha (1998, p. 69). Esse autor afirma que “deveríamos lembrar que é o “inter”<sup>29</sup> – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. [...] E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a polaridade e emergir como o outro de nós mesmos”. Essa afirmação de Bhabha (1998) esclarece como os aprendizes de uma LE sempre se encontram em um entre-lugar, um espaço que o permite “passear” por suas bagagens linguístico-culturais e ir construindo suas línguas e culturas. A língua não é exata, não é inalterável, não é estável. O aprendiz aprende a partir das suas trocas com os demais falantes e por meio da sua bagagem da língua materna e de outras línguas aprendidas.

Continuando na perspectiva de Kramersch (2001), consideramos importante retomar os princípios por ela destacados que servem como fundamentos para organizar as propostas de

---

<sup>28</sup> Kramersch (2001, p.33), “que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas”

<sup>29</sup> Grifo no original.

ensino-aprendizagem de LE: estabelecer uma esfera de interculturalidade, ensinar cultura como processo interpessoal, ensinar cultura como diferença e transpassar as fronteiras disciplinares.

É necessário destacar a definição de Santos (2004) para a abordagem comunicativa intercultural. Segundo essa autora, é

[...] a força potencial que pretende orientar as ações dos professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas” (SANTOS, 2004, p.154).

Casal (2003, p. 22),<sup>30</sup> a partir de uma vertente intercultural aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, afirma que a aprendizagem de uma língua “sugere que a essência da aprendizagem de uma cultura não é a aquisição de um corpo de conteúdos, mas sim a habilidade para mudar as perspectivas culturais, para desenvolver uma mente intercultural”. Isso exige uma profunda compreensão da língua-cultura alvo e representa uma oportunidade inigualável para desconstruir os preconceitos e representações sociais.

No tópico a seguir, tratamos a respeito das identidades e representações.

## **2.2 Identidades e representações**

Neste tópico, abordamos as definições de Hall (2009), Tadeu da Silva (2010), Woodward (2006) e Arnoux (2010) para os conceitos de identidade e de representação. Esses autores apresentam a identidade e a diferença como indissociáveis. O homem é o que é também devido àquilo que ele não é. Eles defendem que o homem é constituído por várias identidades, conforme os seus grupos sociais dos quais faz parte e, deste modo, a maneira como o homem vê e explica o mundo são as representações que esse sujeito tem dele.

### **2.2.1 Identidades**

No que se refere ao conceito de identidade, Tadeu da Silva (2010) aborda, também, as representações sobre esse construto. Em seu texto, o autor apresenta a identidade cultural ou

---

<sup>30</sup> Casal (2003, p. 20): “sugiere que la esencia del aprendizaje de una cultura no es la adquisición de un cuerpo de contenidos, sino más bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una ‘mente intercultural’”. (Grifo no original).

social como o conjunto de características que tornam os grupos sociais o que são, ou seja, são os fatores que os identificam como um grupo. Entretanto, é importante destacar que aquilo que eles são não se separa daquilo que eles não são. Ou seja, a identidade e a diferença estão imbricadas. Tadeu da Silva (2010, p. 47) afirma que “[...] aquilo que ‘é’ é inteiramente dependente daquilo que ‘não é’. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela”. Os grupos sociais se formam a partir de certas condições que fazem com que os seus participantes tenham características comuns. E esse processo de formação dos grupos sociais não é natural, pois essas condições precisam ser representadas. Os grupos sociais utilizam-se da representação para formar as suas identidades.

De acordo com Bennet (2011), existem três aspectos da identidade cultural: 1. Reconhecer que há uma identidade cultural e uma individual, “a pessoa se enxerga, acima de tudo, como tendo tanto uma identidade cultural quanto uma identidade individual e tirar a identidade individual de alguém é impossível”; 2. Nível de análise mais social, no qual percebemos que “nossa identidade cultural é formada pela interação com outras pessoas, e parte de nossa visão de mundo está ligada às nossas crenças<sup>31</sup> e aos valores que nos foram impostos a partir de nossa vivência em uma sociedade, em um grupo coletivo”; 3. Pensar a identidade cultural como nas duas primeiras formas, e “os interculturalistas defendem que é preciso pensar na identidade cultural das duas formas”. Para o autor, “as identidades regionais e a nacional não se sobrepõem ou se anulam”. Ou seja, as pessoas são o que são, porque possuem várias identidades e todas elas constituem a sua visão de mundo, as suas experiências, as suas escolhas.

Podemos chegar a algumas reflexões importantes sobre a relação entre língua e cultura. Cultura refere-se aos significados que cada indivíduo dá às ações das quais faz parte. Tadeu da Silva (2010) apresenta o conceito de significados sociais que se referem às representações que os indivíduos têm do mundo, sejam significados comuns a seu grupo social ou sejam significados individuais. O modo como cada indivíduo vê e representa o mundo é uma construção discursiva e social e, por isso, não se pode afirmar que há apenas uma representação para tudo. Há sempre várias representações, vários significados sociais, conforme o indivíduo, seu grupo social, o contexto sócio-histórico em que está inserido. Deste modo, pode-se entender que cultura são significados sociais e que se apresenta de maneiras

---

<sup>31</sup> Apresentamos crenças como ideias ou opiniões que são maneiras de representar a realidade segundo as experiências e o lugar do qual se fala. Deste modo, assim como apresenta Silva (2011), esse conceito relaciona-se com representações.

diversas conforme o sujeito. A cultura do indivíduo faz parte da sua identidade e ao falar uma língua estrangeira, ele não mudará sua cultura, porém a ampliará, pois ela é parte da sua identidade de falante. O que também se ampliará é seu posicionamento como sujeito, como falante-sujeito.

Giménez (2003) corrobora a visão de Tadeu da Silva (2010) de que a cultura é identidade e a identidade é cultura. Os conceitos de cultura e identidade constituem uma ligação indissociável. Segundo Giménez (2003, p. 5)<sup>32</sup>, “a identidade não é mais que a cultura interiorizada pelos sujeitos, considerada sob o ângulo de sua função diferenciadora e contrastiva em relação com outros sujeitos”. Em outras palavras, conforme também afirma Wallrstein (1992 apud GIMÉNEZ, 2003), uma das funções da cultura é a de diferenciar um grupo de outros grupos, é sua característica de diferenciação.

Para Giménez (2003, p. 8), a teoria da identidade se inscreve dentro da teoria dos atores sociais. Deste modo, o autor define os parâmetros fundamentais que caracterizam um ator social. A saber:

1. Todo ator social ocupa sempre uma ou várias posições na estrutura social (...).
2. Nenhum ator se concebe senão em interação com outros, seja em termos imediatos (cara a cara), (...); seja a distância (...).
3. Todo ator social está dotado de alguma forma de poder, no sentido de que dispõe sempre de algum tipo de recurso que lhe permite estabelecer objetivos e mobilizar os meios para alcançá-los (...).
4. Todo ator social está dotado de uma identidade. Esta é a imagem distintiva que tem de si mesmo o ator social em relação aos outros (...).
5. Em estreita relação com sua identidade, todo ator social tem também um projeto, ou seja, algum prospecto para o futuro, alguma forma de antecipação do porvir (...).
6. Todo ator social se encontra em constante processo de socialização e aprendizagem, o que quer dizer que está fazendo-se sempre e nunca termina de configurar-se definitivamente (...).<sup>33</sup>

Giménez (2003, p. 9)<sup>34</sup> afirma que o conceito de identidade numa escala individual pode ser definido como “um processo subjetivo e frequentemente autorreflexivo pelo qual os

<sup>32</sup> Giménez (2003, p. 5): “la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerado bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos”.

<sup>33</sup> Giménez (2003, p. 9): “1. Todo actor ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social [...]. 2. Ningún actor concibe sino en interacción con otros, sea en términos inmediatos (cara a cara), [...]; sea a distancia [...]. 3. Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone siempre de algún tipo de recursos que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos [...]. 4. Todo actor social está dotado de una identidad. Ésta es la imagen distintiva que tiene de sí mismo el actor social en relación con los otros [...]. 5. En estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir [...]. 6. Todo actor social se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual quiere decir que está haciéndose siempre y nunca termina de configurarse definitivamente [...]”.

<sup>34</sup> Giménez (2003, p. 9): “un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo”.

sujeitos individuais definem as suas diferenças com relação a outros sujeitos mediante a autodesignação de um repertório de atributos culturais geralmente valorizados e relativamente estáveis no tempo”. É importante acrescentar, também, que a autoidentificação do sujeito depende do seu reconhecimento pelos demais sujeitos com quem interage. Deste modo, podemos afirmar que a identidade do sujeito se manifesta e se mantém por meio dos processos de interação e comunicação social. Portanto, a identidade de uma pessoa contém elementos daquilo que é socialmente compartilhado, devido ao pertencimento a grupos sociais, e contém elementos daquilo que é “individualmente único”. Os elementos coletivos permitem destacar as semelhanças e os indivíduos destacam as diferenças e, tudo isso, forma a identidade única do sujeito individual.

Um dos componentes essenciais das identidades individuais refere-se aos grupos de pertencimento sociais. Esses grupos, segundo Giménez (2003), são os seguintes: a classe social, a etnicidade, as coletividades territorializadas (localidade, região, nação), os grupos etários e o gênero. O fenômeno denominado *reconhecimento* é fundamental na constituição da identidade. Para Giménez (2003, p. 14)<sup>35</sup>, “o eu-identidade não se limita a ratificar modelos de comportamento generalizados satisfazendo as expectativas de outros”. Em outras palavras, o indivíduo também pode desobedecer ou se manifestar de forma contrária ao que um grupo propõe.

Podemos concluir, portanto, que a identidade dos indivíduos é resultado dos processos de autoafirmação e asignação identitária. Deste modo, a imagem que temos de nós mesmos pode ser diferente daquela que os outros têm de nós. Assim, chegamos às identidades privadas, que são internamente definidas, e às identidades públicas, que são externamente imputadas.

Giménez (2003) aborda, também, as identidades em uma escala coletiva. Os fatores comuns entre as identidades individuais e as identidades coletivas são estes: ter a capacidade de diferenciar-se do seu entorno, de definir seus próprios limites, de situar-se no interior de um campo e de ter uma duração temporal. E os pontos diferenciadores dessas identidades são que as identidades coletivas não possuem autoconsciência e psicologia próprias, não são entidades discretas, homogêneas e bem delimitadas, e não constituem um dado, mas um acontecimento.

A identidade coletiva, portanto, define a capacidade para a ação autônoma assim como a diferenciação do ator com relação aos outros, dentro da sua identidade. Entretanto, a

---

<sup>35</sup> Giménez (2003, p. 14): “el yo-identidad no se limita a ratificar modelos de comportamiento generalizados satisfaciendo las expectativas de otros”.

autoidentificação deve chegar ao reconhecimento social para ser base da identidade. A capacidade do ator social de se distinguir dos outros deve ser reconhecida por esses “outros”.

Apresentamos o conceito para identidades e, no tópico a seguir, discutimos sobre representações.

### 2.2.2 Representações

O construto representação (HALL, 2009; TADEU DA SILVA, 2010; WOODWARD, 2006; ARNOUX, 2010) é central em nossa investigação, consideramos que todos os conceitos que apresentamos são representações que os paradigmas teóricos apresentam sobre cada um deles. Ou seja, compreender o que é a representação é um importante passo para a compreensão deste estudo. Quando tratamos de analisar a forma como os participantes veem as identidades latino-americanas, referimo-nos às suas representações sobre essas identidades e sua formação.

Hall (1986a, p. 26 apud NELSON et al. 1995, p. 15) afirma que cultura significa “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, bem como “as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”<sup>36</sup>. Considerando o conceito de representação defendido por Hall (1995), podemos entender que este se vincula ao conceito de formação da identidade. Hall (1995, p. 224 apud TADEU DA SILVA, 2001, p. 198) apresenta duas possíveis visões para a representação: uma refere-se a uma teoria mimética da representação, ou seja, “a linguagem é vista como exercendo um papel meramente expressivo, reflexivo”. Na segunda visão, defendida por Hall, a linguagem é vista não apenas como o meio pelo qual a realidade se torna “acessível”, mas, sobretudo, como constituindo, produzindo, formando a “realidade”.

Tadeu da Silva (2010) explica que o conceito de representação pode ser estudado a partir de uma perspectiva estruturalista e de uma perspectiva pós-estruturalista. Na primeira perspectiva, “a representação é um sistema de significação” (TADEU DA SILVA, 2010, p. 35). Em outras palavras, a representação apresenta-se como uma relação entre significante e significado e as coisas entram no sistema de significação quando lhe atribuímos ao significante um significado. Outra importante explicação do autor é a respeito de como se compõem esses sistemas de significação. Segundo Tadeu da Silva (2010, p. 37),

---

<sup>36</sup> Grifo no original.

[o]s sistemas de significação são descritos como sendo tão dependentes dos códigos, das convenções, das estilísticas e das estruturas que dirigem sua produção que só podem significar uma coisa: aquilo que, precisamente, no momento e no ato de sua produção, está determinado por esses recursos semióticos.

A afirmação do estudioso esclarece que, na perspectiva estruturalista, a representação não é nada além do que uma “réplica” da realidade e que não se alterará, pois só existirá uma forma de representação conforme o momento de sua produção. Para Hall (1995 apud TADEU DA SILVA, 2001), as representações são formadas a partir de sistemas discursivos que lhe garantem verdade e sustentação.

Woodward (2006, p. 17), por sua vez, define a representação como “um processo cultural” e que “estabelece identidades individuais e coletivas”.

Os conceitos de estereótipo e imagem apresentados por Tadeu da Silva (2010) são também relevantes para o entendimento do conceito de representação. O estereótipo pode ser visto como uma forma de representação, pois é o modo como alguém vê o outro, seja por meio de uma simplificação, generalização ou homogeneização. Deste modo, o estereótipo é como uma representação mental da realidade, não simplesmente uma reprodução distorcida do real. O estereótipo tem a ver com a individualidade de quem o produz, que representa a realidade de um modo muito particular, mas que de algum modo o refrata ou deforma. O estereótipo não pode ser visto, mas é expresso pelo indivíduo, pois é uma representação mental dele. Entretanto, faz sentido no mundo real dele.

A noção de imagem, por sua vez, refere-se a uma reprodução da realidade. Em outras palavras, a imagem imita, reproduz a realidade, é seu reflexo. Segundo Tadeu da Silva (2010, p. 53), “[...] a noção de imagem partilha com a noção de representação um mesmo foco na inscrição, na visibilidade, no registro. Pode-se ver a representação, pode-se apontá-la. O mesmo ocorre com a imagem”. Esse ponto é diferencial entre a imagem e o estereótipo, pois a primeira pode ser vista e o segundo é uma representação mental da realidade e não pode ser visto. Pode-se concluir, portanto, que a imagem é apenas reflexo e registro estáticos da realidade e a representação é produtora de um significado reducionista do objeto ou sujeito representado.

Em contrapartida, na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação vai além de uma simples réplica e imitação da realidade. Tadeu da Silva (2010, p. 42) afirma que

[n]a concepção mais abrangente de “representação”<sup>37</sup> adotada pela análise cultural, entretanto, é o conceito de discurso tal como desenvolvido por Foucault que se torna importante. Tornou-se lugar comum atribuir às posições pós-estruturalistas a formulação de que a “realidade é construída discursivamente”. O que interessa à análise cultural, entretanto, não é fazer declarações epistemológicas tão absolutas, mas, de forma mais simples, eleger como seu objeto de análise aquelas instâncias e formas sociais que são construídas discursiva e linguisticamente.

Nesta perspectiva, a representação é uma formação discursiva e, portanto, a realidade se constitui a partir do discurso. Deste modo, tem-se a identidade dependendo sempre da diferença, pois algo só fica estabelecido como é a partir daquilo que não é. Em outras palavras, numa cadeia de diferenças, a identidade de algo ou de alguém é destacada a partir das diferenças. O conceito de discurso de Foucault (1986) torna-se muito importante para essa concepção de representação. Para esse autor, o discurso cria coisas, muito mais do que simplesmente nomeá-las. Ou seja, opõe-se à visão estruturalista, pois vai além da relação significante e significado. Para Foucault (1986), o discurso não é apenas um reflexo, uma reprodução daquilo que lhe é anterior, mas ele é formador das coisas das quais fala. A partir dessa noção foucaultiana de discurso, temos, também, a noção de representação na perspectiva pós-estruturalista. Segundo Tadeu da Silva (2010, p. 44),

[n]a análise cultural, esse caráter produtivo do discurso enfatizado por Foucault estende-se à noção de representação. As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”<sup>38</sup>. [...] É precisamente por parecerem “reais”, por serem “reais”, que esses sentidos têm efeitos de “verdade”.

Corroborando as ideias de Hall (2009) e Tadeu da Silva (2010), Woodward (2006, p. 17) afirma também que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. Deste modo, as representações não se limitam a signos que expressam o que é representado. Esses signos são muito mais que apenas símbolos, são ainda criadores de sentido. Ou seja, os sentidos criados são tão reais quanto a própria realidade. Em nossa pesquisa, partimos do conceito pós-estruturalista de representação, descrito por Silva (2010) e também discutido por Woodward (2006).

---

<sup>37</sup> Grifo no original.

<sup>38</sup> Grifo no original.

Por fim, apresentamos a definição de Arnoux (2010, p. 17)<sup>39</sup> para o conceito de representação. A autora afirma que a representação é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem uma meta prática e que coopera na construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Em outras palavras, a representação está intrinsecamente ligada à identidade social ou coletiva.

A seguir, apresentamos os conceitos de identificação e (des)identificação.

### **2.3 Processos de identificação e (des)identificação**

Hall (2009) apresenta o conceito de identificação e afirma que o construto identidade é mais discutido, entretanto faz importantes comentários sobre a identificação. Segundo Hall (2009, p. 106), “na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. A partir dessa concepção, pode-se entender que a identificação com os ideais de algum grupo acontece quase que naturalmente. Entretanto, numa perspectiva discursiva a identificação é vista como uma construção, algo que está sempre em processo de (re)formulação. Para Hall (2009, p. 106), como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao jogo da diferença, pois sempre necessitará daquilo que está de fora, daquilo que ela não é.

Para Woodward (2006, p. 18), a identificação é “o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação”. Deste modo, pode-se entender que a identificação dependerá de cada sujeito e pode ocorrer ou não, dependendo de como atuará o sujeito.

Segundo Martínez (2007, p. 211), “a identificação se constrói sobre a base de um reconhecimento de alguma origem comum ou de características compartilhadas com outra pessoa ou grupo, ou com um ideal, e com a marca natural de solidariedade e ajuda estabelecida em sua origem”. Em contrapartida, o enfoque discursivo entende a identificação como uma construção, como um processo sempre inconcluso. Portanto, é algo que nunca está acabado, pois pode ser ganhado ou perdido, mantido ou abandonado.

No tópico a seguir, abordamos as questões relacionadas à América Latina e às identidades latino-americanas.

---

<sup>39</sup> Arnoux (2010, p. 17) “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene una meta práctica y que coopera en la construcción de una realidad común a un conjunto social”.

## 2.4 América Latina

A América Latina está conformada por países da América do Sul, América Central e México (América do Norte). O conceito “América Latina” para muitos estudiosos apresenta problemas quando se pensa na questão de identidade cultural, social e até geográfica. Do México à Argentina, a região foi colonizada pelos países ibéricos, Portugal e Espanha, nos séculos XVI e XVII, consolidando uma cultura “latina” advinda dos países assim considerados na Europa devido às línguas românicas. A América Latina tem também profundas raízes nas culturas indígenas estabelecidas na região quando de seu descobrimento pelos europeus e, além disso, foi o principal destino de milhões de pessoas escravizadas vindas da África, e de correntes imigratórias de muitos países no final do século XIX e início do século XX, ampliando ainda mais a sua diversidade sociocultural. Os países que fazem parte dessa região, segundo informações da Biblioteca Virtual da América Latina<sup>40</sup>, são estes: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Suriname, Uruguai, Venezuela.

Deste modo, para conceituar América Latina e identidades latino-americanas é preciso partir da visão de vários autores, pois não há um consenso para uma única definição. Bruit (2003) explica o surgimento do conceito América Latina e a sua importância nos dias atuais. Segundo esse autor, o nome América Latina veio para rebatizar um continente que havia perdido sua identidade para um único país que, no século XIX, se autodenominou América: os Estados Unidos. Pessoa (2012) discorre a respeito dessa apropriação do nome América pelos Estados Unidos. Segundo esse autor, os Estados Unidos buscaram se fortalecer e ter poder tomando a identidade nomeada “americano/a” para si e deixando de fora todos os demais nascidos nas Américas. E, devido à sua dominação econômica e política no continente e no restante do mundo, não há ainda quem questione essa apropriação, que acabou tornando-se natural para os estadunidenses e para todos os demais americanos. Conforme afirma Pessoa (2012), “[a] apropriação do termo ‘americano’<sup>41</sup> por um país que surge sem nome e a aceitação submissa por parte das colônias políticas e culturais demonstra o enorme poder, que,

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.bvmemorial.fapesp.br/php/level.php?lang=pt&component=19&item=3>. Acesso em: 16 Fev. 2017.

<sup>41</sup> Grifo do autor.

a partir do final do século XIX, o império estadunidense passa a impor para toda a América, e daqui para o mundo a partir do século XX”.

Segundo Bruit (2003), os responsáveis por criar e expandir o nome América Latina são o jurista argentino Carlos Calvo e o colombiano Torres Caicedo, que buscaram mostrar um continente que até então era desconhecido pelos europeus. Entretanto, a França buscava expandir-se economicamente na América, começando pelo México, mas sem se preocupar com a latinidade no continente, com as identidades formadas na região. Os relatos franceses sobre sua expansão na América não faz referência a um povo latino, mas aos franceses, espanhóis, portugueses que são de origem latina. Conforme apresenta esse autor, Andrés Bello<sup>42</sup> e Domingo Faustino Sarmiento<sup>43</sup>, intelectuais sul-americanos de prestígio no fim do século XIX, começaram a formar a ideia de latinidade quando propõem que os Estados da América de raça latina se unam para alcançar a força dos Estados Unidos, com o objetivo de fazer frente àquele país.

Mas, assim como afirma Bruit (2003, p. 88), “[n]a realidade, foi no período da Segunda Guerra, que o nome de América Latina se popularizou, especialmente pelos estudos dos historiadores e economistas norte-americanos”. O nome se consagra em 1948, com o surgimento da CEPAL, Comissão Econômica para América Latina, entretanto, se difundiu associado ao conceito de subdesenvolvimento da década de 1950. Bruit (2003, p. 90) mostra que

[...] América Latina passa a ser sinônimo de instabilidade política crônica; estrutura produtiva atrasada e em certos casos arcaica; dependência total ao capital norte-americano; estrutura fundiária reorganizada pelo capital monopólico; acentuado crescimento demográfico.

Essas realidades vividas no século XIX dão conteúdo histórico ao conceito América Latina e, a partir desse contexto histórico, segundo Bruit (2003), é que surge e se concretiza a latinidade.

---

<sup>42</sup> Andrés Bello (Caracas, 29 de novembro de 1781- Santiago, 15 de outubro de 1865) foi um filósofo, poeta, tradutor, filólogo, ensaísta, educador, político e diplomata venezuelano. Considerado como um dos humanistas mais importantes da América contribuiu em inumeráveis campos do conhecimento. Em Caracas, foi professor por um curto período de tempo de Simón Bolívar e participou do processo que levaria à independência venezuelana.

<sup>43</sup> Domingo Faustino Sarmiento (*San Juan* (Argentina), 15 de fevereiro de 1811-Assunção (Paraguai) / 11 de setembro de 1888) foi um político, escritor, docente, jornalista, militar e estadista argentino. Foi governador, presidente, senador e ministro. Considerado um dos maiores prosaístas castelhanos, é destacado tanto pelo seu trabalho na educação pública, quanto por sua contribuição para o progresso científico e cultural do seu país.

Diniz (2007) apresenta uma explicação da definição francesa para o conceito América Latina, retomando, principalmente, os autores Alain Rouquié e Guy Martinière. Em primeiro lugar, a autora comenta que, para Alain Rouquié (1998), o primeiro problema é entender a origem da ideia da América Latina e, somente depois, pensar na identidade latino-americana. Segundo esse autor (1998, p. 15 apud DINIZ, 2007, p. 130), não há um consenso a respeito do que vem a ser a América Latina. Há a definição desse conceito como uma América geograficamente delimitada, formada por países da América Central e do Sul, mas deixando o México de fora da sua formação. Ou, por outro lado, há o conceito cultural de América Latina, o qual inclui o México, mas que talvez não englobe todos os países de línguas latinas (ROUQUIÉ, 1998, p. 16 apud DINIZ, 2007, p. 131).

Paraquett (2011) apresenta um trabalho realizado com professores de português e de espanhol, visando observar como os latino-americanos são/somos representados em diversos textos escolhidos para o curso. No texto em que a autora apresenta, resumidamente, algumas conclusões do curso, Paraquett (2011) cita a proposta de Pizarro (2004) para uma divisão da América Latina em sete áreas culturais, a saber: Mesoamérica e Andina; Caribe e Costa Atlântica; Sul Atlântica; Brasil; Páramo mexicano, Sertão brasileiro, Savana venezuelana, Pampa argentina; “Latinos” nos Estados Unidos e A Amazônia. Essa divisão vai além de questões linguísticas e geopolíticas, buscando caracterizar cada área a partir de elementos particulares de cada região, sem preocupar-se com fronteiras ou línguas.

Conforme discorre Pizarro (2004, p. 177), a área denominada Mesoamérica e Andina é um espaço geográfico com história e perfil próprios e que se estende desde o México, passando pela Cordilheira dos Andes e cruzando a América Central. Uma importante característica dessa área é a existência histórica e a memória presente dos indígenas que formaram a dinâmica transcultural do continente. É necessário destacar, também, um aspecto do perfil dessa área, que se refere à oralidade, à herança cultural que ainda é passada oralmente pelas gerações. No momento do início do contato entre a cultura que chegava e a cultura que já existia aqui, houve enfrentamentos e choques, que hoje fazem parte do imaginário cultural da região. A segunda área, denominada Caribe e Costa Atlântica, se estende desde o arquipélago das Antilhas até a costa Atlântica que abarca importante parte do Brasil. Essa área trata-se de uma região muito influenciada pelas culturas africanas, devido, principalmente, ao período da escravidão. A memória cultural dessa região incorpora o tráfico e sua contrapartida e, também, os períodos de rebeliões dos escravos por movimentos de libertação. A terceira área é a Sul Atlântica e abarca a região geográfica que se estende desde o sul do Brasil (a partir de São Paulo) até a parte norte da Argentina, em Buenos Aires. Trata-

se de uma área com culturas de imigração e é ligada aos grandes centros internacionais de modernidade cultural. A quarta área cultural trata-se do Brasil, que traz em si uma série de subáreas. Pizarro (2004) não se estende muito ao falar do Brasil, apenas afirma que pouco se conhece e se estuda a respeito do imaginário de seus habitantes, mesmo que o país faça parte da América Latina. A autora continua tratando da quinta área que não tem unidade geográfica, mas tem uma estrutura cultural semelhante e que se trata das grandes planícies: Páramo mexicano, Sertão brasileiro, Savana venezuelana, Pampa argentina. Essas regiões se constituíram em zonas de cultura popular tradicional e que tem tradição geralmente oral. A sexta área cultural surgida a partir dos processos sociais da modernidade tardia latino-americana, segundo Pizarro (2004), é a chamada Latinos nos Estados Unidos. Refere-se a uma área extraterritorial de trinta milhões de pessoas, na época, e que hoje ultrapassam os cinquenta milhões. A cultura popular foi traçando um espaço específico e rapidamente se incorporou ao sistema de cultura de massas estadunidense e internacional. A última área cultural, a Amazônica, é um reservatório ecológico, guardião da biodiversidade e necessário para a sobrevivência do planeta. Para os latinos, em especial os que vivem em países que fazem parte dessa área, a região, que pertence a oito países, é um reservatório cultural que guarda o seu imaginário. É um lugar pouco conhecido, pouco estudado, mas que carrega em si uma parte da nossa história, da nossa origem.

Pizarro (2004), antes de tratar das sete áreas culturais da América Latina, aborda o desenvolvimento que se deu na América Latina a partir dos anos 1960. Conforme afirma a autora, a partir dessa década, a América Latina começa a ter equilíbrio, principalmente cultural. Nesse período, a América Latina começa a destacar-se internacionalmente, mesmo que a partir de uma perspectiva periférica, mas começa a desenvolver-se histórica e culturalmente, incorporando elementos de âmbito internacional como regional. Além disso, inicia um processo de construção de modelos literários e culturais próprios, criando referências nesse âmbito. Segundo Pizarro (2004), essas mudanças ocorrem na literatura, nas artes visuais, na música, mas, também, nas relações sociais que, até o momento, tinham seus imaginários sociais impregnados pelo imperialismo dos Estados Unidos. A partir daí, vê-se uma América Latina que luta, que se posiciona com insatisfação, que, através de grandes nomes como o Che Guevara, luta por seus direitos e por suas conquistas. Assim como afirma Pizarro (2004, p. 35),

[o]s anos sessenta, pois, significaram para o continente a abertura da modernidade tardia, com uma postura protagonista no internacional e com fortes vinculações em

âmbitos não hegemônicos. Como cultura nascida da colonização, a América Latina pôs em evidência uma mudança de sensibilidade, assim como de formações e práticas discursivas.<sup>44</sup>

É importante destacar como Paraquett (2011) abordou as sete áreas culturais propostas por Pizarro (2004) em um curso com professores de português que vivem na Argentina, do qual participaram brasileiros, argentinos e pessoas de outros países latino-americanos. O curso buscava observar como os latino-americanos são/somos representados e se essa representação está de acordo com a concepção que temos deles e de nós mesmos.

Segundo Paraquett (2011), o texto de Amado Régis (*O samba e o tango*) ajudou-os a vivenciar as questões relacionadas à fronteira e ao interculturalismo entre a língua-cultura do aprendiz e a língua estrangeira que está aprendendo. Com a canção *Soy loco por ti América*, de José Carlos Capinam e Gilberto Gil, remeteram os participantes do curso a um momento sociopolítico que mostravam discursos de integração entre o Brasil e os demais países latino-americanos, posto que em 1968, ano de gravação da música por Caetano Veloso, o Brasil vivia os anos mais duros da ditadura militar e o mundo trazia movimentos de libertação sexual e de gênero. A partir das leituras e discussões sobre esses dois textos, foi possível abrir espaço para a discussão de outros textos que viabilizavam diálogos interculturais entre as sete áreas que constituem os latino-americanos e, também, conhecer as identidades latino-americanas.

Portanto, podemos pensar em um conceito que não seja tão limitado a questões geográficas ou questões culturais apenas, mas a um conjunto de fatores que leve em conta as diversidades desses países para uma maior aproximação por meio de sua heterogeneidade. A América Latina é rica na sua diversidade linguística e cultural e é nessa pluralidade, nessa heterogeneidade, que as identidades latino-americanas se constituem.

Moreno Fernández (2000) aborda em seu texto as variedades linguísticas da língua espanhola. Posto que a maior parte dos países latino-americanos são hispano-falantes, é importante ressaltar a heterogeneidade linguística do espanhol. Segundo esse autor, há variedades tanto da Espanha quanto da América, ou seja, não é possível afirmar que exista apenas uma língua, mas sim uma língua rica em variedades. Moreno Fernández (2000) propõe uma divisão do Espanhol da Espanha em três, a saber: Espanhol Castelhana, Espanhol de Andaluzia e Espanhol de Canárias. E as variedades hispano-americanas são estas: Espanhol do Caribe, Espanhol do México e América Central, Espanhol dos Andes, Espanhol da Prata e

---

<sup>44</sup> Pizarro (2004, p. 35): “Los años sesenta, pues, significaron para el continente la apertura de la modernidad tardía, con una postura protagónica en lo internacional y con fuertes vinculaciones en ámbitos no hegemónicos. Como cultura nacida de la colonización, América Latina puso en evidencia un cambio de sensibilidad, así como de formaciones y prácticas discursivas”.

Chaco e Espanhol do Chile. O autor aborda nessa categorização as questões relacionadas à fonética e à fonologia, à gramática e ao léxico, apontando, principalmente, para as características que são comuns aos países dessas regiões.

Farret e Pinto (2011) corroboram a ideia de que há muitas dificuldades para determinar a formação geográfica e cultural da América Latina e que essa problemática interfere na concepção da identidade latino-americana. Para esses autores, abordar de uma maneira única e homogênea uma extensa região que, na verdade, é extremamente diversificada do ponto de vista étnico, cultural, linguístico, político e econômico pode ser negativo e complexo, porque se perderia a riqueza da diversidade e heterogeneidade que constituem a região.

Esses autores fazem um rápido percurso histórico acerca da construção do conceito América Latina. Segundo Farret e Pinto (2011), não há participação do Brasil no processo de construção ideológica da América Latina, porém, há autores que consideram de grande relevância a presença do Brasil na formação do construto. Paralelamente à consolidação da ideia de “americano”, na América espanhola da pós-independência observa-se um fenômeno curioso: a mudança da utilização do termo “América” por “Hispano-américa” no discurso dos líderes dos movimentos emancipatórios e das novas elites. Deste modo, busca-se definir e afirmar uma identidade comum frente aos Estados Unidos, o jovem império que ameaçava a partir da América e que se autodenominou América. A partir desse novo domínio dos Estados Unidos tentou-se criar uma identidade que não fosse a mesma desse país e formou-se, então, a construção do nome, da ideia e das identidades latino-americanas. Segundo os autores, a busca por uma identidade comum entre os demais países da América foi uma forma de lutar contra o domínio político e econômico dos Estados Unidos.

Vieira e Castañeda (2009) afirmam que há autores como Alejandro Serrano Caldeira que defendem a união da América Latina. É necessário destacar as diversas parcerias que temos entre cantores latino-americanos, tais como Mercedes Sosa, Milton Nascimento e Chico Buarque. Além da importância das obras literárias de autores latino-americanos, que são traduzidas ou lidas na língua original, tais como as obras do autor colombiano Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad* – Cem anos de solidão, *Memoria de mis putas tristes* – Memória de minhas putas tristes, *Crónica de una muerte anunciada* – Crônica de uma morte anunciada, entre outras. Também podemos citar as obras da autora chilena Isabel Allende, *La casa de los espíritus* – A casa dos espíritos, *La ciudad de las bestias* – A cidade das feras, *El cuaderno de Maya* – O caderno de Maya, entre outras. E citamos, ainda, as obras do peruano Mario Vargas Llosa, *La casa Verde* - A casa Verde, *El sueño del celta* – O sonho do celta, entre outras.

É muito importante destacar que seis latino-americanos já receberam o prêmio Nobel de Literatura<sup>45</sup>. A chilena Gabriela Mistral (1889-1957), agraciada em 1945, foi poeta, diplomata, feminista e pedagoga, autora de "Tala" e "Desolación", premiada por sua poesia lírica. O guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1899-1974) recebeu o Nobel em 1967, em especial por suas obras literárias arraigadas nos povos indígenas da América Latina, segundo a Academia. O escritor, jornalista, diplomata, poeta e romancista é conhecido por seus livros "O senhor presidente" e "Hombres de maíz". O chileno Pablo Neruda foi premiado com o Nobel em 1971. O poeta (1904-1973), também político e diplomata, produziu uma vasta obra, com destaque para "Vinte poemas de amor e uma canção desesperada" e sua autobiografia "Confesso que vivi", entre outros trabalhos. Premiado em 1982, o colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014) foi um dos principais nomes da literatura latino-americana. Ele é autor de "Cem anos de solidão", romance considerado um clássico da literatura em espanhol pela Real Academia Espanhola. O quinto ibero-americano agraciado foi o mexicano Octavio Paz (1914-1998), em 1990. Esse poeta, ensaísta e diplomata, de grande influência na literatura do século XX, é famoso por suas obras "Salamadra", "Vuelta" e "O labirinto da solidão". Por fim, o peruano Mario Vargas Llosa (1936) foi o último escritor da América Latina a ganhar o Nobel. Ele foi premiado em 2010. Intelectual e jornalista que também enveredou pela política, é autor de "A casa verde", "Conversa na catedral", "Pantaleão e as visitadoras" e "A festa do bode", entre outras obras.

Em contrapartida, há outros autores que negam essa unidade latino-americana, afirmando haver muitas diferenças histórico-culturais entre os países da região. Vieira e Castañeda (2009, p. 52) afirmam que “reconhecer de um ou vários seres sua identidade, implica distingui-los de tudo aquilo que eles não são, e inversamente, apreender sua singularidade, implica supor sua identidade histórica.” A partir da afirmação das autoras, podemos entender que o conceito de identidade pode ter duas conotações: uma tem a ver com a subjetividade do indivíduo e a outra com a noção de nação, pátria, comunidade. Ou seja, o indivíduo tem as suas identidades individuais, formadas por suas experiências pessoais, e, ao mesmo tempo, tem identidades compartilhadas com a sua comunidade, a partir das suas relações sociais.

Bennet (2011) propõe três aspectos da identidade cultural: o primeiro aspecto mostra que a pessoa reconhece as suas duas identidades: a cultural e a individual, mas vincula-se

---

<sup>45</sup> Disponível em:

[http://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2014/04/17/interna\\_internacional,520259/seis-latino-americanos-ja-conquistaram-nobel-de-literatura.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2014/04/17/interna_internacional,520259/seis-latino-americanos-ja-conquistaram-nobel-de-literatura.shtml). Acesso em: 15 Fev. 2017.

muito mais à individual. Quanto ao segundo aspecto, entende-se que a identidade cultural é formada pelo meio social do qual o indivíduo faz parte. E, por último, as duas visões são aceitas como necessárias. Em outras palavras, o indivíduo tem a sua identidade cultural e a individual, o que o faz diferente dos demais indivíduos no que se refere à sua identidade individual. Entretanto, possui pontos comuns no que diz respeito à sua identidade cultural. As pessoas são formadas pelo que elas são e pelo que elas não são em relação ao outro. Deste modo, não há como separar uma identidade da outra, pois são suas identidades presentes na(s) sua(s) língua(s) e cultura(s). Essa afirmação das autoras corrobora os conceitos de identidade e diferença apresentados por Tadeu da Silva (2010).

Outro aspecto importante apresentado por Vieira e Castañeda (2009) é a diversidade linguística nos países da região e que, segundo elas, não é um ponto unificador para o conceito de América Latina. Entretanto, na visão das autoras, há outros aspectos que podem gerar aproximação entre os países formadores da América Latina. Essas autoras afirmam que “a luta pela identidade não é somente um problema por identificar as raízes do passado, é, sobretudo um problema do futuro, o desafio à sobrevivência como povos e como culturas” (VIEIRA; CASTAÑEDA, 2009, p. 54). Em outras palavras, ao se tentar conceituar América Latina, deve-se pensar mais no futuro, que pode ser construído, do que no passado, que já não pode ser modificado, pois, a concretização da ideia do referido conceito pode contribuir com o desenvolvimento e crescimento dos países que compõem o continente, visto que, ao considerarmos que temos problemas socioeconômicos comuns, a união e aproximação desses países pode ser um fator positivo. A União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) é um bloco que foi criado em 2008 visando fortalecer as relações comerciais, culturais, políticas e sociais entre as doze nações da América do Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela). A proposta da UNASUL não seria, então, uma tentativa de cumprir o objetivo de gerar união e aproximação? E o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), bloco econômico que busca, desde 1991, aproximar as relações econômicas e políticas de alguns países da América do Sul, é pouco conhecido pelos brasileiros, principalmente, no que diz respeito ao MERCOSUL social, educativo e cultural (LIMA; SILVA; MACHADO, 2014, p. 56).

Conforme apontado pelos autores citados, Diniz (2007), Vieira e Castañeda (2009), Farret e Pinto (2011), há muitas divergências com relação à definição acerca das identidades latino-americanas. Entretanto, deve-se considerar que há diversos fatores que nos levam a perceber, atualmente, a identidade latino-americana formada entre os países da América, independentemente de haver divergência na origem desse conceito. Ainda que haja fatores

que poderiam levar-nos a questionar a existência dessas identidades, não podemos negar a sua existência. Os pontos comuns entre os países latino-americanos tais como a sua formação histórica, linguística e cultural, além da sua heterogeneidade étnica, linguística, cultural e social, reafirmam as identidades latino-americanas.

Em face do exposto, é importante que se reflita e se problematize, no contexto de sala de aula de ensino-aprendizagem de formação de professores brasileiros de espanhol, sobre a diversidade das identidades que se fazem perceber na América Latina e tomar esse conceito como em constante fluxo de formação e transformação.

No capítulo 3, a seguir, tratamos da apresentação dos dados e de sua análise.

### CAPÍTULO 3 - Análise de dados

Em primeiro lugar, apresentamos os critérios para seleção, análise e discussão dos dados obtidos durante a realização das atividades propostas, com o fim de responder às nossas perguntas de pesquisa:

- A partir da problematização dos conceitos de América Latina e latino-americanos, quais representações os participantes apresentam para esses conceitos?
- De que forma ocorrem os processos de identificação e de (des)identificação com as identidades latino-americanas?

O que apresentamos neste capítulo são as representações dos participantes com relação aos conceitos de língua, cultura, América Latina e identidades latino-americanas. Discutimos quais representações foram observadas durante a realização das atividades e se elas levam ou não ao processo de identificação com os conceitos mencionados.

Com o fim de responder às perguntas de pesquisa, selecionamos quatro instrumentos para a geração e coleta de dados, sendo eles: questionários (inicial e final); uma sessão reflexiva, as interações ocorridas em sala de aula durante a realização das atividades (gravadas em áudio e vídeo); uma narrativa e o diário de campo da pesquisadora. O questionário inicial foi aplicado antes do início da pesquisa, as atividades foram realizadas em dois momentos (um no segundo semestre acadêmico de 2015 e um no primeiro semestre acadêmico de 2016), o diário de campo foi utilizado durante toda a pesquisa e a narrativa foi solicitada dois meses após o término da realização das atividades com os participantes.

No quadro a seguir, expomos a nossa categorização dos dados para melhor compreensão:

#### Quadro 3.1 Categorização dos dados (elaboração própria).

<b>1. Representações</b>	<b>a. Língua</b> <b>b. Cultura</b> <b>c. América Latina/Identidade latino-americana</b>
<b>2. Fatores que levam ao processo de identificação com os latino-americanos</b>	<b>d. Heterogeneidade étnico-linguístico-cultural</b> <b>e. Sentimento de identificação</b>
<b>3. Fatores que geram o processo de</b>	<b>f. Economia/Problemas sociais</b>

Passamos, a seguir, à discussão e análise dos dados selecionados. Nossa análise está dividida em três tópicos: 3.1 Perfil individual dos participantes; 3.2 Descrição das atividades realizadas e 3.3 Análise dos dados dos participantes. O tópico 3.3, por sua vez, está dividido em cinco itens: 3.3.1 Língua; 3.3.2 Cultura; 3.3.3 América Latina e identidade latino-americana; 3.3.4 Fatores que levam à identificação com os latino-americanos; 3.3.5 Fatores que geram a (des)identificação com os latino-americanos. Não fizemos a análise dos dados de todos os participantes, porque alguns deles não participaram de todas as atividades, conforme apresentado nos quadros 1.2 e 1.3, no capítulo 1. Na primeira etapa da pesquisa, tivemos a participação de 7 (sete) alunos, entretanto, apenas 3 (três) deles continuaram na segunda etapa, junto com outros 5 (cinco) novos participantes. Deste modo, da primeira etapa, consideramos apenas os dados dos 3 (três) participantes e, na segunda etapa, consideramos os dados dos 8 (oito) alunos.

### **3.1 Perfil individual dos participantes**

Os participantes de nossa pesquisa podem ser divididos em três grupos diferentes: o primeiro refere-se aos licenciandos do curso de Letras: Espanhol que totalizam 7 participantes e que cursaram as disciplinas Espanhol 2 e Espanhol 3 como obrigatórias ao seu curso; o segundo grupo está composto por 4 alunos do curso de Relações Internacionais que cursaram as disciplinas como optativas; e o último grupo refere-se à aluna do curso de Letras: Português que cursou as duas disciplinas como núcleo livre.

Os participantes do primeiro grupo são: Alex, Andrea, Raquel, Dios, Sky, Flor e Flora. Não consideramos em nossa análise os dados de Alex, Andrea e Raquel, visto que eles pouco participaram na primeira etapa da pesquisa e não cursaram a disciplina Espanhol 3. Já os alunos Dios, Sky, Flor e Flora participaram de todas as atividades da segunda etapa, ainda que não tenham cursado a disciplina Espanhol 2 com os demais do grupo e não tenham participado da primeira etapa da pesquisa. Os participantes do segundo grupo são: Lisa, Sally Brown, Marty McFly e Stuart. Não consideramos em nossa análise os dados de Lisa, já que ela participou apenas de algumas atividades da primeira etapa. Os demais alunos, por sua vez, participaram de praticamente todas as atividades nos dois momentos da pesquisa. Por fim, o

terceiro grupo está constituído pela participante Kinita, do curso de Letras: Português. Ela participou dos dois momentos da pesquisa e seus dados são analisados.

A partir de agora, tratamos cada participante individualmente para que possamos conhecê-los melhor<sup>46</sup>.

### 3.1.1 Alunos de Letras: Espanhol

Neste tópico apresentamos os perfis dos alunos de Letras: Espanhol, a saber: 3.1.1.1 Dios; 3.1.1.2 Flor; 3.1.1.3 Flora e 3.1.1.4 Sky.

#### 3.1.1.1 Dios

O participante Dios é estudante de Letras: Espanhol, tem 26 anos e escolheu o curso, pois tinha curiosidade em aprender uma nova língua. Ao começar o curso, apresentava pouco conhecimento da língua e de suas culturas, apresentando informações pontuais, tais como cultura, de forma generalizada, história, comidas e religião. Esse aluno demonstrava interesse em aprender a língua espanhola, entretanto, apresentava certa preferência pelas variedades linguísticas peninsulares e menor interesse pelas variedades hispano-americanas. Seu comportamento durante as aulas era participativo em muitos momentos, mas em outros, preferia silenciar-se.

Ao ser questionado sobre sua opinião acerca de ser latino-americano, Dios apresenta as vantagens e as desvantagens em ser latino-americano. Vejamos nos excertos<sup>47</sup> a seguir:

**Dios:** *Ahora las desventajas. Las epidemias, por causa de los mosquitos que hay en países con clima tropical. Nuestra economía oscila mucho y también tenemos muchas disparidades entre las gentes.* (Aluno de Letras: Espanhol; atividade de gravação de vídeo)

**Dios:** *Pienso que ser un latinoamericano hay sus ventajas y desventajas. Las ventajas son que vivimos en una tierra llena de culturas e historia que se comparten entre los países latinos. Hay muchas cosas que nosotros compartimos con los países latinos, por ejemplo, la geografía, el clima y nuestra gente. Hay también las comidas que nosotros tenemos muy distinto*

<sup>46</sup> Os dados apresentados são baseados nos instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados.

<sup>47</sup> Não fizemos nenhum tipo de correção nos excertos dos participantes, tanto em português, quanto em espanhol. Apenas colocamos em itálico os excertos que estão em espanhol. Destacamos, ainda, que os fragmentos em espanhol referem-se às atividades realizadas em sala de aula, como parte da avaliação da disciplina. E as participações em português referem-se aos questionários respondidos pelos participantes.

*de otros países del mundo. Nuestros vecinos son llenos de historias y tienen muchos lugares para visitar. Aquí en el sur de América tenemos el Mercosur donde podemos viajar para nuestros vecinos sin tener visto.* (Aluno de Letras: Espanhol; atividade de produção textual)

O participante apresenta o que, para ele, são as vantagens e desvantagens em ser latino-americano e ele se identifica com essas identidades. No questionário final, na pergunta sobre se houve mudança no que ele concebia sobre a América Latina, Dios responde:

**Dios:** Sim, houve mudança uma vez que aprendo que outras culturas são diferentes, hábitos, alimentos, religião. É percebido que por trás de cada cultura existe um processo de formação da sua identidade e isso acaba gerando a vontade de conhecer mais sobre ela. (Aluno de Letras: Espanhol; questionário final)

### 3.1.1.2 Flor

A participante Flor é do curso de Letras: Espanhol, tem 19 anos e começou a se interessar pela língua espanhola quando ouvia músicas na internet e passou a ter aulas da língua na escola. Escolheu fazer o curso, porque desejava aprender outra língua e a que a interessava era o espanhol.

Flor participou de todas as atividades da pesquisa e demonstrava interesse nas discussões em sala de aula. No questionário inicial, a participante apresenta conceitos tradicionais para língua e cultura:

**Flor: (Língua)** Um idioma de uma pessoa, estado, país. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

**Flor: (Cultura)** Um conjunto de crenças, comidas, danças, arte, leis e costumes. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

Ao tratar-se dos latino-americanos, ainda que Flor demonstre interesse pelas culturas hispano-americanas, goste das músicas, vídeos e outros textos trabalhados em sala de aula, ela demonstra que não tem identificação com os latino-americanos devido a fatores que, a partir do seu ponto de vista, são negativos:

**Flor:** *Bueno, yo pienso que latinoamericanos son los excluidos del mapa, que todas las personas no tienen, que muchas personas no tienen ganas de venir a vivir acá.* (Aluna de Letras: Espanhol; atividade de gravação de vídeo)

As respostas de Flor às perguntas do questionário final foram incompletas e superficiais, o que não nos permitiu constatar se houve mudança nas suas representações sobre a América Latina.

### 3.1.1.3 Flora

A participante Flora é do curso de Letras: Espanhol, tem 39 anos e disse sempre ter tido interesse pelo espanhol, ainda que não tivesse muito contato com a língua. Decidiu fazer o curso de Letras: Espanhol, porque queria aprender outra língua e também aprender a ensiná-la. Flora apresenta respostas um pouco mais aprofundadas sobre língua e cultura, talvez por ter mais leituras, visto que já concluiu outro curso superior, Pedagogia. Para Flora, língua e cultura são:

**Flora:** Língua é a habilidade criada por uma sociedade humana, fruto da interação com os seus membros, que pode ser definida como sistema de representação cognitiva, através do qual as pessoas constroem suas relações. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

**Flora: (Cultura)** Podemos definir como um conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

No que se refere à América Latina e às identidades latino-americanas, Flora demonstrava bastante conhecimento histórico sobre os países latino-americanos e opiniões bem formadas sobre os conceitos, já que seu esposo é graduado em História e mestre na área, e ela sempre o ajudou com as leituras solicitadas nos cursos do esposo. Ela apresenta a identidade latino-americana como formada a partir da história dos países latino-americanos, quando acabou a colonização. E, para ela, ser latino-americano é algo que alguém sente ou não, em que há ou não a identificação.

**Flora:** A identidade latino-americana poderíamos dizer que surgiu a partir do fim do processo de descolonização, ou seja, pelo fim da dependência colonial. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

**Flora:** *Bueno, para mí (ser latinoamericano) es algo cultural, es un sentimiento, es el ritmo que llevamos en la sangre.* (Aluna de Letras: Espanhol; gravação de vídeo)

#### 3.1.1.4 Sky

O participante Sky é aluno do curso de Letras: Espanhol, tem 23 anos e escolheu o curso de Letras: Espanhol porque queria aprender outra língua e já mantinha contato com hispano-falantes. Ele é muito participativo que tem paixão pela língua espanhola, tem interesse pelas discussões e busca sempre estar em contato com os hispano-falantes por meio de redes sociais. Quando questionado acerca da América Latina, Sky apresenta respostas bem interessantes, pois demonstra que está claro em sua cabeça o que é América Latina e o que é identidade latino-americana.

**Sky:** América Latina para mim continua como os países que estão no território latino. (Aluno de Letras: Espanhol; questionário final)

**Sky:** Identidade latino-americana, já é mais além, pois não se trata somente do território onde o país se faz parte, e sim, a questão de aceitação, onde os brasileiros em muitos casos não assumem essa identidade latino-americana, devido a isso, é mais amplo e vai de cada pessoa tomar para si essa identidade, ainda que tenha nascido neste território. (Aluno de Letras: Espanhol; questionário final)

Sky manteve suas representações sobre a América Latina e os latino-americanos desde o início da pesquisa e demonstrou que as discussões o fizeram ter mais conhecimento sobre esses conceitos e reafirmar sua identidade latino-americana.

#### 3.1.2 Alunos de Relações Internacionais

Neste tópico apresentamos os perfis dos alunos de Relações Internacionais, a saber: 3.1.2.1 Marty McFly; 3.1.2.2 Sally Brown e 3.1.2.3 Stuart.

### 3.1.2.1 Marty McFly

O participante Marty McFly é estudante do bacharelado em Relações Internacionais, tem 29 anos e seu maior contato com a língua espanhola, antes de cursar as disciplinas, foi no Ensino Médio. Escolheu fazer as disciplinas de língua espanhola por ser uma exigência do seu curso que os alunos tenham conhecimento de duas línguas estrangeiras. Como ele é professor de inglês, optou por cursar as aulas de espanhol. Ele participava das discussões e expunha opiniões bem fundamentadas, visto que já estava concluindo o curso de Relações Internacionais, como os seus colegas Sally Brown e Stuart, e eles, provavelmente, cursaram disciplinas que contribuíram com a formação de suas opiniões.

O aluno Marty McFly apresenta suas opiniões sobre o que é língua e cultura e percebemos que em suas palavras há indícios de sua primeira formação acadêmica no curso de Letras: Inglês, algo que frequentemente era levantado em sala de aula, pois contribuía com a formação docente dos demais colegas do curso de Letras: Espanhol.

**Marty McFly:** Entendo que língua é exteriorizar nas intenções tanto por meio verbal, escrito ou por gestos. Além disso, ela expressa direta ou indiretamente o contexto social do falante. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Marty McFly:** O conjunto de normas, valores, crenças e aspirações comuns de um povo. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

Ao expor sua opinião acerca da América Latina, o participante direciona para os aspectos históricos que são comuns aos países latino-americanos e pensa a América Latina como uma região geográfica.

**Marty McFly:** Já em relação à América Latina, acredito que essa identidade comum se encontra na nossa latinidade que seria nosso contexto histórico em comum. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Marty McFly:** Entendo a América Latina como uma região geográfica que possui uma história em comum. (Aluna de Relações Internacionais; questionário final)

### 3.1.2.2 Sally Brown

A participante Sally Brown é estudante do curso de Relações Internacionais, tem 20 anos e seu contato com a língua espanhola aconteceu pela primeira vez no segundo ano do Ensino Médio. A participante é professora de inglês e não tem formação na área. Entretanto, demonstra respeitar e gostar muito dessa profissão, além de ter muito interesse em aprender línguas.

Durante as aulas, Sally Brown buscava participar e estar presente nos diversos momentos propostos. Assim como já mencionado a respeito de Marty McFly, a participante também apresentava opiniões críticas durante as discussões, principalmente quando se tratava de aspectos históricos e políticos.

As representações de Sally Brown para língua e cultura se assemelham às de alguns dos colegas.

**Sally Brown:** Entendo que língua seja a demonstração cultural oral e escrita de um povo. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Sally Brown:** Entendo que cultura seja o reflexo de um povo, de suas características sociais, linguísticas, políticas e até econômicas. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

No que se refere à América Latina e às identidades latino-americanas, a participante parece saber definir conforme o que pensa e, em um primeiro momento, se identifica com as identidades.

**Sally Brown:** América Latina, para mim, é entendida como a parte geográfica que é caracterizada por uma origem comum, mas, ao mesmo tempo, diversa. (Aluna de Relações Internacionais; questionário final)

**Sally Brown:** A identidade latino-americana é aquela em que aqueles que habitam os países latino-americanos se identificam com as características culturais, sociais e costumes geralmente relacionados ao conjunto da América Latina. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

### 3.1.2.3 Stuart

O participante Stuart é estudante do curso de Relações Internacionais, tem 21 anos e seu primeiro contato com a língua espanhola aconteceu no Ensino Médio. Ele tem muito interesse em aprender línguas, pois acredita ser muito importante para a sua vida profissional. O aluno tem domínio de inglês, cursa francês em um centro de idiomas e, sempre que possível, faz minicursos relacionados à língua espanhola.

As representações que Stuart tem para língua e cultura são interessantes. Ele demonstra saber da inseparabilidade entre língua e cultura, além das relações de poder envolvidas com esses conceitos.

**Stuart:** Entendo que língua é uma característica cultural de um povo. Sua função vai além do teor comunicativo: pode representar um marcador cultural, histórico e de poder, entre outros. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Stuart:** São características de uma sociedade, podem ser compartilhadas e são dinâmicas, ou seja, elas mudam conforme as influências que sofrem. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

E as representações de Stuart para América Latina e as identidades latino-americanas, demonstram que ele acredita que o conceito de América Latina vai muito além de apenas uma região geográfica e que há outros diversos fatores que a definem, bem como as identidades relacionadas a ela.

**Stuart:** Defino os conceitos de América Latina e identidade latino-americana como sendo termos mais abrangentes, os quais envolvem fatores que extrapolam definições únicas, como apenas a região geográfica. O primeiro, a meu ver, tem conotação pessoal, em que o indivíduo se sente pertencente à América Latina e compartilha com outras histórias, regiões, economias e culturas semelhantes. (Aluno de Relações Internacionais; questionário final)

### 3.1.3 Aluna de Letras: Português

Neste tópico apresentamos o perfil da estudante de Letras: Português, a saber: 3.1.3.1 Kinita.

### 3.1.3.1 Kinita

A participante Kinita é do curso de Letras: Português e cursou as disciplinas de espanhol como núcleo livre. Ela tem 40 anos, é professora de português, teve contato com a língua espanhola no Ensino Médio e viveu algum tempo na Espanha. Kinita narra que escolheu fazer as disciplinas de espanhol, porque gosta da língua e tinha o desejo de ter uma aprendizagem formal da língua, ir além do contato que teve com os hispano-falantes que pôde conhecer.

Kinita é uma aluna muito dedicada, participativa e, apesar de alguns problemas de saúde pelos quais passou durante o curso das disciplinas, ela sempre buscou estar em contato com os colegas e a professora para realizar as atividades propostas, inclusive as da pesquisa.

As representações de Kinita para língua e cultura, apesar de serem conceitos muito trabalhados em seu curso, são definições básicas para os termos. Ela os define assim:

**Kinita:** Língua é o instrumento que o falante utiliza para materializar o pensamento. (Aluna de Letras: Português; questionário inicial)

**Kinita:** A cultura, para mim, envolve os valores (religiosos, políticos etc.) de um povo e suas práticas. (Aluna de Letras: Português; questionário inicial)

Kinita define a identidade latino-americana como um conjunto de fatores que, pelas semelhanças ou diferenças dos habitantes, os identificam como participantes desse grupo. Entretanto, nos demais momentos da pesquisa, Kinita reconhece as diferenças entre os povos latino-americanos, mas não consegue se identificar com as identidades latino-americanas.

**Kinita:** A identidade latino-americana é esse (s) conjunto (s) que são capazes de identificar, distinguir pela igualdade ou diferenças os povos que vivem nesse território. (Aluna de Letras: Português; questionário inicial)

Após a apresentação individual dos participantes, descrevemos, no tópico a seguir, as atividades realizadas durante a pesquisa.

### 3.2 Descrição das atividades realizadas

Para a realização da nossa pesquisa, usamos cinco instrumentos para a geração de dados e que possibilitaram a sua triangulação. Aplicamos dois questionários, um inicial (Apêndice B) e outro final (Apêndice C). Desenvolvemos um conjunto de 3 atividades (Apêndices D, E, F) e 1 sessão reflexiva na primeira etapa da pesquisa e 4 atividades (Apêndices G, H, I, J) na segunda etapa e realizamos a gravação em áudio e vídeo das interações ocorridas nas aulas, nas quais todas as atividades foram desenvolvidas. Após o término das atividades solicitamos a produção de uma narrativa escrita (Apêndice K). E, por último, contamos com anotações de um diário de campo da professora/pesquisadora.

Neste tópico, descrevemos com mais detalhes as atividades que foram realizadas na primeira etapa da pesquisa (Apêndices D, E, F) e na segunda etapa (Apêndices G, H, I, J). Dos 8 alunos, 3 participaram da primeira etapa e os 8 participaram da segunda etapa.

#### 3.2.1 Atividades da primeira etapa da pesquisa

Neste tópico apresentamos as atividades realizadas na segunda etapa da pesquisa, a saber: 3.2.1.1 Atividade de 01 de fevereiro de 2016; 3.2.1.2 Atividade de 03 de fevereiro de 2016 e 3.2.1.3 Atividade de 15 de fevereiro de 2016.

##### 3.2.1.1 Atividade de 01 de fevereiro de 2016

A primeira atividade realizada foi sobre a música *Latinoamérica*, do grupo portorriquenho *Calle 13*. Essa canção foi escolhida devido a todas as informações contidas em sua letra e que ajudariam na compreensão dos alunos sobre a América Latina, além do seu vídeo que tem uma produção muito interessante e que contribuiu muito para a discussão que foi proposta. Como havia muitas imagens representativas no vídeo, selecionamos algumas delas para que pudéssemos ter as primeiras impressões dos participantes, antes mesmo que soubessem o título da música. Eles observaram que muitas pessoas que apareciam nas imagens tinham traços físicos semelhantes e que eram de origem indígena. Outra imagem que também lhes chamou a atenção foi a figura de grafites que é uma modalidade artística de rua muito conhecida no Brasil e na América Latina em geral (Apêndice D).

Após conversarmos sobre as imagens, eles viram o título da canção *Latinoamérica* e, logo, entenderam que aquelas imagens tratavam da América Latina, de povos latino-

americanos. Seguimos, então, com a exposição do vídeo, mas eles não tinham a letra em mãos para que realizássemos atividades de compreensão auditiva. Um momento interessante foi a reação dos alunos quando escutaram a parte da canção que era cantada em português. Pareciam estar surpresos, como se em um primeiro momento não entendessem por que tinha alguém cantando em português em uma música que trata da América Latina.

Os participantes viram o vídeo três vezes e passamos às discussões sobre as outras imagens que apareceram, sobre os aspectos históricos, linguísticos e culturais que se destacavam na canção. Eles observaram que no início da canção havia um locutor falando em uma língua que não conheciam e que imaginavam ser uma língua indígena. A língua é o quéchua, língua indígena do Peru. Comentamos que os produtores quiseram dar destaque às variedades linguísticas que existem nos países latino-americanos e mostrar que não apenas as línguas latinas que existem, mas que há muitas línguas e dialetos que são falados e fazem parte da formação histórico-cultural desses países.

Outro aspecto muito importante que foi destacado pelos alunos é a discussão política que se mostra claramente na canção. Durante vários momentos, aparecem referências ao capitalismo que domina e explora cruelmente os países latino-americanos que sofrem consequências de um domínio não só político e econômico, mas também cultural. O destaque dado à terra, de onde a maioria dos povos latino-americanos tiram o seu sustento, demonstra que a chegada da indústria, da economia desenfreada, afetou esses povos e a vida simples que levavam. E eles tentam, a todo custo, manter a natureza dos seus países, manter as suas tradições, a sua história, para que outros países não os explorem e destruam tudo por um capitalismo sem controle.

E, por último, o que mais lhes chamou a atenção dos alunos foram representações culturais mostradas na letra e nas imagens escolhidas para a composição do vídeo. As semelhanças dos hábitos dos povos latino-americanos em situações simples do dia a dia como tomar o café da manhã, ir trabalhar, ir à escola, reunir-se com os amigos para beber (cerveja, chá, café ou *mate*). Os participantes puderam perceber que há muito em comum em nossa formação histórica e cultural e que isso nos aproxima.

### **3.2.1.2 Atividade de 03 de fevereiro de 2016**

A segunda atividade realizada foi sobre a música *Desapariciones*, de composição do panamenho Rubén Blades e a versão escolhida foi gravada pelo grupo mexicano Maná. Essa

canção foi selecionada porque trata de acontecimentos históricos comuns a vários países latino-americanos: o desaparecimento de pessoas durante as ditaduras militares (Apêndice E).

Em primeiro lugar, partimos do título da música, perguntando aos alunos sobre o que eles imaginavam que poderiam ouvir na letra. Houve diversas respostas e alguns conseguiram relacionar com o período de ditadura militar. Então, ouvimos a canção uma vez e realizamos atividades de compreensão auditiva. E assim, por mais duas vezes. Discutimos a letra da música, a história contada, as personagens que são descritas, e os participantes foram relacionando com os acontecimentos históricos sobre os quais tinham conhecimento.

Em seguida, realizamos uma atividade em grupos. Cada grupo recebeu dados sobre o período de ditadura militar em um país diferente, sendo os países selecionados Argentina, Brasil e Chile. Após discutirem com seu grupo e relacionarem com os conhecimentos que já tinham sobre o assunto, cada grupo apresentou, resumidamente, o que haviam conversado. E, aos poucos, fomos relacionando as ditaduras, suas consequências, o que havia em comum entre esses períodos nos países citados.

Vale ressaltar que os alunos do curso de Relações Internacionais tinham cursado uma disciplina que abordou de forma aprofundada o período das ditaduras militares e eles contribuíram muito com informações que não constavam nos dados dos textos selecionados e que os demais colegas não tinham conhecimento.

### **3.2.1.3 Atividade de 15 de fevereiro de 2016**

A terceira atividade desta primeira etapa da investigação tratou a respeito das canções *Latinoamérica*, do grupo mexicano Maná e *No somos latinos*, do grupo uruguaio *Cuarteto de Nos*. As duas músicas fechariam as discussões sobre os latino-americanos. Assim, realizamos atividades de compreensão semelhantes às anteriores e discutimos as letras, comparando-as (Apêndice F).

A primeira canção trata de um discurso de afirmação de uma identidade latino-americana, de união entre os latino-americanos e um chamado para lutar contra qualquer discriminação contra eles. Os alunos disseram que se lembraram da primeira música trabalhada, na qual há um discurso de união entre os povos latino-americanos, para lutar contra o preconceito, os problemas sociais, a dominação econômica e política.

Já a segunda música tratava-se de uma ironia. O que se dizia na canção na verdade era uma crítica a quem tem esse discurso. Então, o título que é *No somos latinos* (Não somos

latinos) é uma crítica a quem discursa que não é latino-americano, que não faz parte desse grupo, principalmente fazendo referência a uruguaios (pois o grupo é do Uruguai).

Os participantes demoraram um pouco para entender que a música, na verdade, era uma crítica ao discurso de negação de pertencimento à América Latina. Mas, depois, acharam interessante a forma escolhida pelos compositores para demonstrar o que pensam.

### **3.2.2 Atividades da segunda etapa da pesquisa**

Neste tópico apresentamos as atividades realizadas na segunda etapa da pesquisa, a saber: 3.2.2.1 Atividade de 13 de junho de 2016; 3.2.2.2 Atividade de produção de vídeo; 3.2.2.3 Atividade de leitura e produção textual e 3.2.2.4 Atividade de apresentações orais

#### **3.2.2.1 Atividade de 13 de junho de 2016**

A atividade proposta para o dia 13 de junho de 2016 objetivou gerar uma conversa entre os participantes sobre a letra de uma das músicas escolhidas para o dia: *En lo puro no hay futuro*, do grupo Jarabe de Palo e Inclassificáveis, de Arnaldo Antunes (Apêndice G). No dia dessa atividade, os alunos foram divididos em dois grupos e, cada um, pôde escolher com qual música gostaria de trabalhar. Não houve repetição das músicas, pois cada grupo escolheu uma das opções.

As perguntas direcionavam para uma compreensão inicial da proposta da letra das músicas: sua história, suas personagens. Em seguida, os alunos deveriam conversar sobre as relações que poderiam estabelecer entre a canção e o povo brasileiro, sua cultura, sua história e, conseqüentemente, sua relação com a vida dos alunos. Foi interessante perceber como eles se envolveram com a discussão e narraram muitos fatos de suas famílias, de suas histórias, de suas vidas.

E, para finalizar, foi-lhes solicitado que eles direcionassem a discussão e a relacionassem com a América Latina. Os participantes dos dois grupos conseguiram relacionar as variedades étnicas e culturais que eram apresentadas nas letras com os latino-americanos. Os participantes observaram que ao tratar-se da miscigenação, das variedades linguístico-culturais existentes, trata-se da história ocorrida nos países latino-americanos. Eles concluíram que suas próprias histórias têm muito a ver com as histórias narradas nas canções.

A letra da primeira canção, *En lo puro no hay futuro*, se retrata as relações estabelecidas entre povos de nações diferentes e que se misturam. Portanto, se destaca na música que a miscigenação, as misturas étnicas são o que verdadeiramente formam muitos povos. A segunda canção, *Inclassificáveis*, trata também da questão da miscigenação. Destaca-se na letra as misturas aqui no Brasil, que formam o povo brasileiro.

### **3.2.2.2 Atividade de produção de vídeo**

A atividade de produção de vídeo foi proposta para que os alunos tivessem a oportunidade de expressar o que entendiam por “ser latino-americano (a)” e, além disso, poder gravar-se falando **na língua estrangeira que estavam** aprendendo, o espanhol, e observar aquilo que talvez precisasse ser aperfeiçoado. A proposta era gravar um vídeo com duração entre 3 e 4 minutos, no qual eles exporiam sobre o que entendiam sobre ser latino-americano(a).

Todos realizaram as atividades e narraram que foi uma experiência muito interessante, pois puderam praticar a habilidade de expressão oral e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de se corrigir antes de enviar o vídeo. Deste modo, também atuaram como professores de si mesmos, corrigindo-se e percebendo pontos que deveriam ser melhorados em sua fala. Além disso, puderam expressar o que pensavam sobre ser latino-americano na língua estrangeira.

### **3.2.2.3 Atividade de leitura e produção textual**

A terceira atividade da segunda etapa da pesquisa propôs a leitura de fragmentos de dois artigos sobre a América Latina: “América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia”, de Farret e Pinto (2011) e “*Identidad Latinoamericana: dualismo o integración*”, de Vieira e Castañeda (2009). Como já havíamos discutido sobre a América Latina e as identidades latino-americanas, levamos a proposta de leitura de artigos sobre o tema para que os alunos pudessem ter contato com opiniões de pesquisadores sobre o tema e pudessem aprofundar suas opiniões. Deste modo, após a leitura dos fragmentos (Apêndice I), os alunos escreveram um comentário sobre o que leram e se concordavam com as opiniões dos autores dos textos ou se discordavam em algum aspecto.

Acreditamos que a atividade foi importante para que os participantes percebessem que há pesquisas sobre a América Latina, que esses autores contribuíssem com nosso trabalho e

que eles podiam, também, realizar investigações futuras sobre o tema, para ter mais conhecimento e clareza sobre o assunto.

#### **3.2.2.4 Atividade de apresentações orais**

A quarta e última atividade da segunda etapa da pesquisa foi a proposta de apresentações orais realizadas pelos alunos sobre aspectos comuns aos países latino-americanos. Após as leituras e discussões feitas em sala de aula e em casa, os participantes teriam a oportunidade de expor, de forma oral, suas investigações a respeito de um dos tópicos que são comuns aos países da América Latina e, cada um direcionou a sua apresentação conforme o que lhe pareceu mais importante, ou, devido à extensão do tema, fez um recorte para apresentar aos colegas e à professora.

Os aspectos que levados aos alunos para que escolhessem foram os seguintes: colonização, escravidão, ditaduras militares, populismo, cultura, religiosidade, aspectos socioeconômicos. Cada aluno escolheu o tema sobre o qual gostaria de apresentar e, nos dias 06 e 11 de julho de 2016, apresentaram para os colegas os resultados das pesquisas realizadas.

Após termos apresentado a descrição das atividades desenvolvidas nos dois momentos da pesquisa, analisamos, no tópico a seguir, os dados de todos os participantes.

### **3.3 Análise dos dados dos participantes**

No tópico 3.1 traçamos um perfil dos participantes, descrevendo-os individualmente. Neste tópico, fazemos a triangulação dos dados de todos os sujeitos conforme a categorização já mencionada no início do capítulo: 3.3.1 Língua; 3.3.2 Cultura; 3.3.3 América Latina e identidade latino-americana; 3.3.4 Fatores que levam à identificação com os latino-americanos; 3.3.5 Fatores que geram a desidentificação com os latino-americanos. Descrevemos, nos três primeiros subtópicos, as representações dos participantes sobre cada conceito. Nos dois últimos subtópicos, apresentamos os fatores que levaram a identificação ou desidentificação dos alunos com os latino-americanos.

#### **3.3.1 Língua**

Como apresentamos no item 2.1 da fundamentação teórica, há várias concepções para língua. Na nossa visão, língua deve ser entendida como inseparável de cultura. Isso não

significa dizer que só há a possibilidade de termos uma língua referente a uma cultura e, conseqüentemente, ambas para uma nação. Temos uma língua ligada a várias culturas, como é o caso do espanhol, que é língua oficial em 21 países e, conseqüentemente, é composta por diversas variedades linguístico-culturais. O que queremos afirmar é que língua e cultura fazem parte da formação sócio-histórica e cultural do falante e, deste modo, formam a(s) sua(s) identidade(s). Se seguirmos por essa ideia, não podemos considerar língua como um conceito tão restrito, mas podemos entendê-la como uma construção que é individual e coletiva ao mesmo tempo.

A partir dos dados gerados no questionário inicial (Apêndice B), observamos que os participantes concebem, de modo geral, língua como instrumento de comunicação. Essa representação para o conceito é abordada na maioria dos livros didáticos e, talvez, seja por isso que os alunos têm essa representação. Consideramos que essa é uma visão inicial para o conceito e entendemos que há muitas outras representações para língua. Entretanto, podemos considerar que os participantes estão no início do curso e, talvez, ainda não tenham muitas leituras para poderem discutir de maneira mais aprofundada sobre o assunto.

É importante ressaltar que alguns alunos estavam no segundo semestre de curso de Letras: Espanhol (Flor e Flora) e os demais participantes são de outros cursos (Kinita, Sally Brown, Marty McFly, Stuart). As suas representações para o conceito língua são fruto da sua experiência na educação básica, na qual a maioria, conforme relatos expressados em sala de aula, aprendia a sua língua materna (português) como gramática apenas. Deste modo, podemos perceber que há uma herança dessa representação vivenciada por eles na escola. Entretanto, observamos que alguns começaram a ampliar suas representações para língua, seja por conta dos estudos realizados no curso de Letras: Espanhol, seja por leituras realizadas por eles em outros momentos. Nos excertos selecionados, percebemos essas representações dos participantes.

Numa perspectiva estruturalista, a língua é entendida apenas como um sistema de códigos linguísticos usado por uma comunidade, centrando-se em suas estruturas hierárquicas: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe... (RICHARDS; RODGERS, 1986). Selecionamos alguns excertos das respostas dos participantes ao questionário inicial para exemplificar as representações de alguns deles com relação ao conceito língua. Perguntamos o que entendiam por língua.

**Excerto 1 – Kinita:** Língua é o instrumento que o falante utiliza para materializar o pensamento. (Aluna de Letras: Português; questionário inicial)

**Excerto 2 – Flor:** Um idioma de uma pessoa, estado, país. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

A participante Kinita considera a língua como um instrumento de comunicação que possibilita a materialização do pensamento. Já Flor demonstra em sua resposta que a representação que têm para o conceito é um sistema linguístico, que pertence a uma pessoa, a um povo, a uma nação (RICHARDS; RODGERS, 1986). Entretanto, ambas destacam o aspecto individual da língua e trazem uma concepção formal para o termo. Como as alunas são dos cursos de Letras: Português e Letras: Espanhol, é importante destacar que as suas definições para língua limitam muito o conceito. Kinita define língua da forma mais simples e Flor, ao afirmar que a língua é o idioma de um país, não considera as variedades linguísticas propostas por Moreno Fernández (2000), o que é de certa forma preocupante. As afirmações das duas devem levar-nos a refletir sobre a formação de professores e como as discussões estão sendo direcionadas nas aulas. As definições apresentadas por elas seriam fruto do que aprenderam na escola? A sua formação acadêmica tem questionado esses posicionamentos?

Por outro lado, os participantes Sally Brown, Marty McFly, Flora e Stuart apresentam representações como que vão além da imagem restrita de um sistema linguístico. Nos excertos a seguir, também retirados do questionário inicial, podemos observar esse posicionamento dos participantes:

**Excerto 3 - Sally Brown:** Entendo que língua seja a demonstração cultural oral e escrita de um povo. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

A participante Sally Brown entende língua como uma manifestação cultural de um povo. Ainda que restrinja a língua como pertencente a um povo, ela mostra que relaciona língua e cultura, que ambas estão interligadas (LARAIA, 2001).

**Excerto 4 – Marty McFly:** Entendo que língua é exteriorizar as intenções tanto por meio verbal, escrito ou por gestos. Além disso, ela expressa direta ou indiretamente o contexto social do falante. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

Marty McFly além de concordar com o aspecto da materialização do pensamento, apresenta um elemento importante: as relações sociais do indivíduo. Isso nos possibilita

entender que ele também entende língua como prática social e que ela se constitui no contexto da interação social (BAKHTIN, 1997).

**Excerto 5 – Stuart:** Entendo que língua é uma característica cultural de um povo. Sua função vai além do teor comunicativo: pode representar um marcador cultural, histórico e de poder, entre outros. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

O participante Stuart apresenta uma representação de língua relacionada à cultura, bem como a sua importância para um povo no que se refere à sua história e às relações de poder.

**Excerto 6 – Flora:** Língua é a habilidade criada por uma sociedade humana, fruto da interação com os seus membros, que pode ser definida como sistema de representação cognitiva, através do qual as pessoas constroem suas relações. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

Por último, citamos a resposta de Flora, que apresenta o conceito língua como uma construção humana, assim como afirmam Makoni e Meinhof (2006, p. 193), “uma língua é uma invenção, uma construção” e como fruto da interação das pessoas ao estabelecerem as suas relações (BAKHTIN, 1997; DÍAZ, 2005).

Os quatro sujeitos explicitaram em suas respostas o aspecto social da língua: Sally Brown ao defini-la como demonstração cultural de um povo; Marty McFly ao citar o contexto social do falante; Stuart ao falar da sua característica social, histórica e de poder; e Flora por definir língua como uma habilidade criada pela sociedade humana, fruto da interação entre seus membros.

No item a seguir, apresentamos a análise e discussão para as representações dos participantes sobre cultura.

### 3.3.2 Cultura

No item 2.1 da fundamentação teórica discutimos, também, a respeito do construto cultura. Em linhas gerais, compreendemos que cultura está vinculada, interligada à língua. Deste modo, também é resultado das práticas sociais do homem, das suas relações sociais, das suas crenças, dos seus valores. Por isso, é necessário considerarmos, novamente, que é difícil relacionar língua e cultura a uma nação/povo somente, pois o indivíduo se relaciona com

peças de diversos povos e nações e, assim, a sua formação linguístico-cultural se ampliará de acordo com suas relações sociais.

Nos excertos selecionados para analisarmos neste tópico, podemos perceber que alguns dos participantes entendem cultura como valores, crenças comuns de um povo, como reflexo e produto das suas práticas sociais. Observemos nos excertos a seguir:

**Excerto 7 – Kinita:** A cultura, para mim, envolve os valores (religiosos, políticos, etc.) de um povo e suas práticas. (Aluna de Letras: Português; questionário inicial)

**Excerto 8 - Sally Brown:** Entendo que cultura seja o reflexo de um povo, de suas características sociais, linguísticas, políticas e até econômicas. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Excerto 9 - Marty McFly:** O conjunto de normas, valores, crenças e aspirações comuns de um povo. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Excerto 10 – Flor:** Um conjunto de crenças, comidas, danças, arte, leis e costumes. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

Os quatro participantes entendem cultura de maneiras muito similares: retrato de um povo, suas crenças, valores, suas práticas sociais, linguísticas e econômicas. Assim como considera Geertz (2008) e conforme apresentaram os participantes, podemos entender que a cultura de cada indivíduo, no seu contexto social e familiar, é tecida conforme sua vivência e aquilo que ele experiencia ao longo da sua vida, formando as suas identidades. A fala de Marty McFly a respeito do conjunto de normas, valores, crenças e aspirações comuns de um povo é o que Bennet (2011) define como identidade cultural, que é formada a partir das interações com os demais integrantes de um grupo social e que é se constitui a partir de crenças e valores que são correspondentes a esse grupo. Deste modo, o sujeito terá não apenas uma identidade cultural, mas várias delas, de acordo com os grupos, os coletivos dos quais faz parte.

Os participantes Stuart e Flora apresentaram conceitos mais amplos para cultura. Conforme os excertos a seguir:

**Excerto 11 – Stuart:** São características de uma sociedade, podem ser compartilhadas e são dinâmicas, ou seja, elas mudam conforme as influências que sofrem. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Excerto 12 – Flora:** Podemos definir como um conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. (Aluna de Letras: Espanhol; questionário inicial)

Stuart afirma que a cultura refere-se a características de um povo, mas pode ser compartilhada com outros povos e, também, sofrer influências de outras culturas. Flora, por sua vez, retoma a visão apresentada por Laraia (2001, p. 52) que afirma que a comunicação é “um processo cultural”. Ou seja, a cultura é também o conjunto de manifestações linguísticas de um povo, portanto, língua e cultura são indissociáveis.

No próximo tópico, apresentamos as representações dos participantes com relação aos conceitos América Latina e identidades latino-americanas.

### 3.3.3 América Latina e identidades latino-americanas

No tópico 2.2 da fundamentação teórica apresentamos uma discussão a respeito da América Latina e das identidades latino-americanas: como se construíram e o que significam para alguns autores. Se consideramos o que Bennet (2011) afirma a respeito da identidade cultural, que ela se forma a partir das relações sociais do indivíduo em seu grupo, podemos afirmar que as identidades latino-americanas são formadas a partir das relações sociais do indivíduo e daquilo que ele vivencia nesse coletivo. Se o indivíduo tem pouca consciência, ou talvez nenhuma, a respeito das muitas semelhanças históricas e sociais entre os países hispano-americanos e o Brasil (SOARES, 2008), é provável que ele não consiga perceber e reconhecer que possui uma identidade latino-americana. Nossos participantes apresentaram, através do questionário e de alguns comentários nas discussões das atividades, o que eles entendiam por América Latina e identidade latino-americana. Em primeiro lugar, vamos analisar as representações sobre a América Latina.

**Excerto 13 - Marty McFly:** Já em relação à América Latina, acredito que essa identidade comum se encontra na nossa latinidade que seria nosso contexto histórico em comum. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

No excerto 13, podemos constatar que o participante Marty McFly relaciona o conceito América Latina com a identidade latino-americana. Afirma, também, que essa identidade se relaciona com o contexto histórico comum entre os países que formam parte

desse continente. As autoras Vieira e Castañeda (2009) apresentam a América Latina como uma formação geográfica, entretanto, vão além, mostrando que a identidade se constrói pelas relações estabelecidas entre as pessoas, segundo as suas representações.

**Excerto 14 – Stuart:** Defino os conceitos de América Latina e identidade latino-americana como sendo termos mais abrangentes, os quais envolvem fatores que extrapolam definições únicas, como apenas a região geográfica. O primeiro, a meu ver, tem conotação pessoal, em que o indivíduo se sente pertencente à América Latina e compartilha com outras histórias, regiões, economias e culturas semelhantes. (Aluno de Relações Internacionais; questionário final)

No excerto 14, Stuart apresenta as semelhanças entre os países latino-americanos e define a América Latina a partir disso. Stuart afirma que fazer parte ou não da América Latina tem conotação pessoal e o indivíduo pode ou não compartilhar da história, da economia, da cultura dos demais países latino-americanos. Entretanto, Sally, Sky e Marty McFly afirmam, ainda, que há uma origem e uma história comuns, além da heterogeneidade presente na região.

**Excerto 15 – Sally:** América Latina, para mim, é entendida como a parte geográfica que é caracterizada por uma origem comum, mas, ao mesmo tempo, diversa. (Aluna de Relações Internacionais; questionário final)

**Excerto 16 – Sky:** América Latina para mim continua como os países que estão no território latino. (Aluno de Letras: Espanhol; questionário final)

**Excerto 17 – Marty McFly:** Entendo a América Latina como uma região geográfica que possui uma história em comum. (Aluna de Relações Internacionais; questionário final)

Sally, no excerto 15, apresenta a América Latina como uma região geográfica, assim como também afirmam Sky, no excerto 16, e Marty McFly, no excerto 17.

Explicitamos, a seguir, as representações dos participantes acerca da identidade latino-americana. Os quatro participantes apresentam visões semelhantes sobre a identidade latino-americana: mostram-na como um conjunto de características e fatores comuns a povos diferentes e que os fazem participantes dessa formação latino-americana, na qual os indivíduos se identificam com elas.

**Excerto 18 – Kinita:** A identidade latino-americana é esse (s) conjunto (s) que são capazes de identificar, distinguir pela igualdade ou diferenças os povos que vivem nesse território. (Aluna de Letras: Português; questionário inicial)

Kinita afirma que a identidade latino-americana se forma a partir de características comuns ou diferenças entre os povos do território latino-americano. Tadeu da Silva (2010) afirma que a identidade de um sujeito se constitui daquilo que ele é e, também, daquilo que ele não é. Em outras palavras, as semelhanças e as diferenças constituem o sujeito: a sua identidade, que é o que o indivíduo tem em comum com um grupo, e as diferenças, que são as características que ele não possui, estão imbricadas e formam o sujeito.

**Excerto 19 - Sally Brown:** A identidade latino-americana é aquela em que aqueles que habitam os países latino-americanos se identificam com as características culturais, sociais e costumes geralmente relacionados ao conjunto da América Latina. (Aluna de Relações Internacionais; questionário inicial)

**Excerto 20 – Stuart:** Identidade latino-americana tem relação ao sentimento de pertencer ao continente da América Latina, compartilhando fatores culturais, históricos, sociais comuns. (Aluno de Relações Internacionais; questionário inicial)

Sally Brown apresenta um importante aspecto da identidade latino-americana. Quando ela diz: “[...] aqueles que habitam os países latino-americanos **se identificam** com as características [...] relacionados ao conjunto América Latina”, Sally mostra-nos que a identidade não tem a ver somente com o fato de fazer parte de um grupo, porque se vive em um país que está inserido nele. Além disso, é necessário que o sujeito se identifique com as características daquele grupo e queira fazer parte dele. Para o sujeito, essa identidade necessita ter importância e valor. É a identidade cultural do indivíduo, reconhecida por ele e que não se sobrepõe à sua identidade individual (BENNET, 2011). Stuart reafirma a opinião de Sally Brown, destacando o compartilhamento de fatores culturais, históricos e sociais.

Nos excertos a seguir, temos mais representações dos participantes sobre a identidade latino-americana.

**Excerto 21 – Sally:** A identidade latino-americana é o sentimento de cada um que se reconhece como parte dessa origem. (Aluna de Relações Internacionais; questionário final)

A aluna Sally Brown destaca um importante aspecto a respeito da identidade latino-americana: o sujeito se reconhece ou não como participante dela. O indivíduo não precisa somente do reconhecimento dos demais membros do grupo ou se manifestar conforme o que o coletivo espera dele, mas, em primeiro lugar, o sujeito se autorreconhece como constituído da identidade (GIMÉNEZ, 2003).

**Excerto 22 – Marty McFly:** A identidade latino-americana varia de país para país ou mesmo de pessoa para pessoa. Alguns se identificam mais como latino-americanos enquanto outros renegam essa identidade. (Aluno de Relações Internacionais; questionário final)

O participante Marty McFly afirma que a identidade varia de acordo com o indivíduo e uns podem se identificar com os latino-americanos, enquanto outros não o farão. Para Hall (2009), a formação da identidade tem a ver com as representações que o indivíduo tem sobre determinado conceito. Ou seja, de acordo com as representações que o sujeito apresentar para a América Latina, ele se identificará mais ou menos com os latino-americanos.

**Excerto 23 – Stuart:** Por sua vez, a segunda, identidade (latino-americana), refere-se à autoafirmação deste pertencimento latino-americano, o qual tem laços fortes e duradouros, tornando-se presente nas características identitárias destes indivíduos. (Aluno de Relações Internacionais; questionário final)

A partir da afirmação de Stuart, podemos retomar as palavras de Giménez (2003) ao tratar da identidade numa escala individual e coletiva. Segundo esse autor, o sujeito precisa se auto-identificar com determinado conceito e precisa, também, do reconhecimento dos demais integrantes do grupo. Deste modo, haverá a formação das identidades desse indivíduo.

**Excerto 24 – Sky:** Identidade latino-americana, já é mais além, pois não se trata somente do território onde o país se faz parte, e sim, a questão de aceitação, onde os brasileiros em muitos casos não assumem essa identidade latino-americana, devido a isso, é mais amplo e vai de cada pessoa tomar

para si essa identidade, ainda que tenha nascido neste território. (Aluno de Letras: Espanhol; questionário final)

Arnoux (2010) define a identidade social ou coletiva a partir da representação. Em outras palavras, as representações que um grupo tem da América Latina, por exemplo, definirão a identidade latino-americana desse grupo ou a sua negação. O participante Sky comenta exatamente sobre isso: ainda que os brasileiros tenham nascido em território latino-americano, muitos deles não assumem essa identidade, porque as representações dos brasileiros com relação à América Latina são, muitas vezes, negativas.

Observamos, nas afirmações dos últimos quatro participantes, que eles entendem a identidade como um fator individual e que o sujeito não depende apenas do seu grupo social para se identificar com ele. Ou seja, retomam aquilo que Vieira e Castañeda (2009) afirmam a respeito da formação da identidade de um indivíduo e de um grupo. Reconhecer as suas identidades tem a ver com reconhecer o que se é e o que não se é. A identidade depende da diferença, ou seja, são interdependentes (TADEU DA SILVA, 2010), podemos dizer que são as duas faces de uma moeda.

Em uma das atividades, referente à música *Latinoamérica*, do grupo de Porto Rico *Calle 13*, os participantes observaram algumas fotos e ilustrações que foram retiradas do vídeo da música e também comentaram o que acharam interessante na letra e nas fotos e ilustrações que mostravam pessoas de vários países latino-americanos, suas características étnicas, sua rotina diária, seus costumes, entre outras. Selecionamos alguns excertos da gravação das interações sobre a música, nos quais eles falam acerca da América Latina e da identidade latino-americana. Em primeiro lugar, mostramos alguns trechos nos quais eles comentam sobre o que representam todas as cenas e figuras que aparecem durante o vídeo e o que elas os fazem pensar.

**Excerto 25- Alex:** *Representan la identidad latinoamericana.* (Aluno de Letras: Espanhol; interação em sala de aula)

**Excerto 26 - Marty McFly:** *Las manos cerradas son símbolo de resistencia, lucha.* (Aluno de Relações Internacionais; interação em sala de aula)

**Excerto 27- Lisa:** *Representan la resistencia que Latinoamérica tiene.* (Aluna de Relações Internacionais; interação em sala de aula)

Como podemos perceber nos trechos apresentados, os alunos conseguem relacionar todas as fotos e ilustrações à América Latina, principalmente no que se refere à luta e resistência dos seus povos. Alex relaciona a primeira imagem, que é uma mão empunhada, demonstrando luta, força e resistência e que está “saindo” do mapa da América Latina com a luta dos latino-americanos e, para ele, isso representa a sua identidade. Marty McFly e Lisa também relacionam as duas imagens às lutas travadas pelos povos latino-americanos.



Figura 3.1 – Ilustrações trabalhadas na primeira atividade da pesquisa (fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>)

Nos próximos excertos, observamos comentários sobre uma pergunta que Lisa faz. Ela questiona o seguinte: “Há uma parte em que se canta em português?” A parte a que se refere Lisa é esta: “*Não se pode comprar o vento. Não se pode comprar o sol. Não se pode comprar a chuva. Não se pode comprar o calor. Não se pode comprar as nuvens. Não se pode comprar as cores. Não se pode comprar minha alegria. Não se pode comprar minhas dores*”.

A professora responde que sim e faz outra pergunta: “Por que se canta em português em algumas partes, na opinião de vocês?” Então os participantes responderam:

**Excerto 28 - Sally Brown:** *Porque somos latinoamericanos.* (Aluna de Relações Internacionais; interação em sala de aula)

**Excerto 29 – Lisa:** *Porque Brasil es de Latinoamérica.* (Aluna de Relações Internacionais; interação em sala de aula)

**Excerto 30 – Alex:** *Porque la canción es una exaltación a la identidad latinoamericana.* (Aluno de Letras: Espanhol; interação em sala de aula)

Os três participantes citados afirmam que compartilham da identidade latino-americana e também afirmam que o Brasil e eles mesmos fazem parte dessa identidade. Ou seja, talvez a

reflexão sobre as questões relacionadas à identidade latino-americana os fez perceber e se identificar com ela.

Um último excerto que gostaríamos de mencionar neste tópico refere-se à produção escrita que os participantes realizaram após fazerem a leitura de excertos dos artigos de Farret e Pinto (2011) e Vieira e Castañeda (2009) sobre o tema que estava sendo discutido. O próximo excerto apresenta a opinião do participante Stuart:

**Excerto 31 – Stuart:** *Con eso, se debe entender que la identidad latinoamericana no es un factor excluyente, es decir, no se puede utilizar una identidad en detrimento de otra. Al mismo tiempo que somos latinoamericanos, somos también americanos, y, de igual forma, somos personas. Los términos deben existir para reforzar los lazos y no para que se justifiquen los inúmeros prejuicios y violencias que unos hacen contra otros en razón de su nacionalidad, región, lugar de nacimiento u orígenes.* (Aluno de Relações Internacionais; atividade de produção escrita)

Destacamos esse excerto, pois o participante consegue perceber que uma identidade não deve se sobrepor a outra identidade, ou seja, as identidades devem conviver. Stuart, com seu comentário, nos permite retomar uma discussão apresentada por Bennet (2011) acerca das características da identidade cultural. Segundo Bennet (2011), “as identidades regionais e a nacional não se sobrepõem ou se anulam”. Em outras palavras, as pessoas são o que são, porque possuem várias identidades e todas elas constituem a sua visão de mundo, as suas experiências, as suas escolhas. Stuart reconhece que possui várias identidades ao afirmar “*Al mismo tiempo que somos latinoamericanos, somos también americanos*” e que uma identidade não será melhor ou mais importante que a outra.

No próximo tópico, apresentamos os fatores que levaram os participantes à identificação com os latino-americanos.

### **3.3.4 Fatores que levaram ao processo de identificação com os latino-americanos**

Ao analisarmos os dados, pudemos observar que durante as atividades os participantes explicitaram suas representações com relação aos latino-americanos. Em certos momentos, se identificaram com a identidade latino-americana e em outros não. Deste modo, apresentamos os dados de fatores que os levaram a se identificar.

### 3.3.4.1 Heterogeneidade étnico-linguístico-cultural

Um dos fatores apresentados pelos participantes que os fez identificar-se com o conceito de América Latina e com a identidade latino-americana foi a questão da heterogeneidade. Nos excertos a seguir, fica claro que os alunos reconhecem essa heterogeneidade e a consideram positiva.

**Excerto 32 – Sally:** *Nuestra cultura, como había dicho, es una mezcla. Tiene características de otros países de Latinoamérica, por ejemplo: nosotros tenemos una cultura que es compuesta de indígenas, de esclavos, que eran esclavos. Negros. Yo quiero creer que no son esclavos. Y de culturas de otros países de Europa.* (Aluna de Relações Internacionais; interação em sala de aula)

O excerto 32, da participante Sally, foi retirado da discussão que ela fez com seu grupo sobre a canção *En lo puro no hay futuro*, do grupo Jarabe de Palo (Apêndice G). Nesse excerto, a aluna afirma a heterogeneidade presente nos países latino-americanos, inclusive como fruto de um processo histórico de colonização e misturas étnicas que ocorreram. Ela reconhece que o fator diversidade é comum aos países latino-americanos. Assim como aborda Pizarro (2004), a América Latina deve ser vista como um conjunto heterogêneo, no qual há uma diversidade étnico-linguístico-cultural inegável. Deste modo, devemos considerar a América Latina não apenas como um espaço geográfico, mas muito além disso, caracterizá-la a partir de fatores particulares de cada região, independente de fronteiras e línguas.

Os excertos 33, 34 e 35 foram transcritos das gravações em áudio feitas pelos alunos sobre o que eles entendiam por *ser latinoamericano*. A atividade foi realizada em casa e os participantes enviaram-na por e-mail à professora.

**Excerto 33 – Sally:** *Es interesante que en los países de Latinoamérica tenemos muchos tipos de comida, de lenguas, de palabras, pero aún somos un pueblo que comparte un origen común. El habla muestra eso.* (Aluna de Relações Internacionais; gravação de vídeo)

Sally retoma a sua afirmação sobre a diversidade que há na América Latina e mostra a origem comum que há entre esses países.

**Excerto 34 – Stuart:** *Es tener las mismas características de México a Uruguay y al mismo tiempo, ser totalmente diferente en cada región. Es*

*poseer lenguas parecidas, pero simultáneamente completamente distintas.*  
(Aluno de Relações Internacionais; gravação de vídeo)

Stuart, no excerto 35, mostra que a identidade latino-americana se dá na diversidade. Ao mesmo tempo que temos aspectos que nos aproximam, somos também muito diferentes. Retomando o que afirma Tadeu da Silva (2010, p. 47), “[...] aquilo que ‘é’ é inteiramente dependente daquilo que ‘não é’”, ou seja, a identidade e a diferença se constroem juntas e não se separam. Como menciona Stuart em seu excerto “*Es poseer lenguas parecidas, pero simultáneamente completamente distintas*”. Pizarro (2004) também aborda em seu trabalho a diversidade cultural, linguística e étnica que há na América Latina. Quando a autora divide o continente em áreas culturais é justamente para aproximar regiões que aparentemente são distintas, mas que, na verdade, têm muitas semelhanças.

Por último, Flora, no excerto 35, exalta a diversidade cultural presente no Brasil e nos demais países latino-americanos. Podemos compreender que a heterogeneidade presente nos países formadores da América Latina os fazem ter características socioculturais diferentes, ainda que seus membros sejam todos latino-americanos.

**Excerto 35 – Flora:** *Bueno, para mí (ser latinoamericano) es algo cultural, es un sentimiento, es el ritmo que llevamos en la sangre. Es la mezcla de ritmos musicales, es sentirse identificado con el sufrimiento de los países vecinos y alegrarse por sus alegrías. Tenemos varios tipos de personas con diferentes culturas e ideologías. Nuestra comida tiene colores y sabores, con una fauna y flora excepcional, con zonas turísticas resaltando también la simpatía de la gente. Y muy importante señalar las regiones naturales con las que contamos.* (Aluna de Letras: Espanhol; gravação de vídeo)

No tópico a seguir, apresentamos o segundo fator que, a partir da nossa análise, levam à identificação: o sentimento de compartilhamento/pertencimento.

### **3.3.4.2 Sentimento de compartilhar/pertencer**

O segundo fator apresentado pelos participantes como identificador com o conceito da América Latina e com a identidade latino-americana é o sentimento de compartilhar aspectos socioculturais e que leva ao pertencimento. Nos excertos a seguir, retirados das produções textuais sobre a América Latina, mostramos como os participantes se identificaram com o conceito.

**Excerto 36 – Sally:** *Pero que el sentido, el mejor sentido de ser latinoamericano es de compartir un sentimiento de que hacemos parte de un grupo de personas que comparten la misma origen de lengua, la colonización como un acontecimiento histórico y comparten también algunas dificultades económicas.* (Aluna de Relações Internacionais; atividade de produção textual)

**Excerto 37 – Stuart:** *Para mí, ser un latinoamericano es compartir de una misma historia, con mucha lucha y sufrimiento. Es tener ganas de vivir en un mundo con más justicia y con menos desigualdades.* (Aluno de Relações Internacionais; atividade de produção textual)

**Excerto 38 – Stuart:** *Acredito sim que possuo essa identidade (latino-americana) e me identifico com ela, pois, ademais de ser a região na qual nasci e todas minhas heranças vêm deste lugar (como a família, conhecimentos, cultura e etc), me sinto como pertencente ao continente como um todo e penso ser fundamental reafirmar esse sentimento de pertencimento.* (Aluno de Relações Internacionais; atividade de produção textual)

**Excerto 39 – Sky:** *Sim, nasci em um país que faz parte da América Latina, e por isso me considero latino americano e não há motivos para vergonha ou rebaixamento, pois nosso povo é rico em cultura, rico em história e rico em diversidade de raça.* (Aluno de Letras: Espanhol; atividade de produção textual)

Nos excerto 36, 37, 38 e 39 Sally Brown, Stuart e Sky afirmam as suas identidades latino-americanas a partir do compartilhamento de diversos fatores, tanto positivos, quanto negativos. As autoras Vieira e Castañeda (2009) destacam a necessidade de se reconhecer que temos origens comuns e que, atualmente, também compartilhamos de problemas socioeconômicos e que a união desses países pode ajudar a resolver esses conflitos.

**Excerto 40 – Dios:** *Pienso que ser un latinoamericano hay sus ventajas y desventajas. Las ventajas son que vivimos en una tierra llena de culturas e historia que se comparten entre los países latinos. Hay muchas cosas que nosotros compartimos con los países latinos, por ejemplo, la geografía, el clima y nuestra gente. Hay también las comidas que nosotros tenemos muy distinto de otros países del mundo. Nuestros vecinos son llenos de historias y tienen muchos lugares para visitar. Aquí en el sur de América tenemos el Mercosur donde podemos viajar para nuestros vecinos sin tener visto.* (Aluno de Letras: Espanhol; atividade de produção textual)

**Excerto 41 - Marty McFly:** *Nacimos en países que fueron subyugados y dominados por países que también tienen características próximas, Portugal y España. Sabemos no es fácil eruir un país después de tanto tiempo, de tanta dominación, tanta exploración. Pero tenemos orgullo de sermos latinoamericanos. A nosotros nos gusta identificarnos en muchas situaciones, como en las novelas, en el fútbol, en nuestras fiestas, somos cordiales, no tenemos miedo de mostrar claramente nuestras afecciones, así como nuestros odios. Tenemos una tendencia para contestar y luchar por nuestros derechos, mismo en tiempos sombríos y difíciles.* (Aluno de Relações Internacionais; atividade de produção textual)

No excerto 40, Dios afirma que pode ser positivo ou não identificar-se com os latino-americanos, dependerá dos fatores que estão envolvidos nessas relações. Segundo Martínez (2007) e Hall (2009), a identificação é sempre uma prática em construção. Em outras palavras, a identificação nunca é algo acabado, mas que sempre está em processo de reformulação.

Os participantes demonstraram que compartilhar aspectos como história e aspectos culturais os faz pertencer a um mesmo grupo, o de latino-americanos. Segundo Hall (2009, p. 106), “na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”.

A partir dessa concepção, podemos entender que a identificação que ocorre por parte desses participantes com os latino-americanos é algo que se desenvolve, talvez, por estarem imersos nesse contexto. Entretanto, numa perspectiva discursiva, a identificação é vista como uma construção, algo que está sempre em processo de reformulação. Portanto, a identificação dependerá sempre da diferença: aquilo que o sujeito é ou não é, em algum momento, o levará ou não à identificação.

### **3.3.5 Fatores que geraram a (des)identificação**

Seguindo com a análise dos dados, apresentamos os fatores que não levaram à identificação dos participantes com a identidade latino-americana. Três participantes mostraram que, a partir de alguns fatores, poderiam não se identificar com a América Latina. Por outro lado, houve uma participante que negou, desde o início da pesquisa, o pertencimento à América Latina. Apresentamos o primeiro fator que observamos.

### 3.3.5.1 Problemas econômicos e sociais

Um dos principais fatores que levaram 3 dos participantes a negarem o pertencimento à América Latina refere-se aos problemas socioeconômicos vividos pelos países. Vejamos os excertos selecionados para este tópico. Os excertos 42 e 43 foram transcritos das gravações em áudio e vídeo feitas pelos alunos e expressam o que eles entendiam por *ser latinoamericano*. A atividade foi realizada em casa e os participantes enviaram-na por e-mail à professora-pesquisadora.

**Excerto 42 – Dios:** *Ahora las desventajas. Las epidemias, por causa de los mosquitos que hay en países con clima tropical. Nuestra economía oscila mucho y también tenemos muchas disparidades entre las gentes.* (Aluno de Letras: Espanhol; atividade de gravação de vídeo)

O excerto 43 de Dios mostra que ele apresenta desvantagens em ser latino-americano. E essas desvantagens se mostram em problemas econômicos e sociais, como a saúde pública. Pois ele observa que assim como no Brasil, os demais países também sofrem com esses problemas na saúde, na educação, em todos os serviços públicos.

**Excerto 43 – Flor:** *Bueno, yo pienso que latinoamericanos son los excluidos del mapa, que todas las personas no tienen, que muchas personas no tienen ganas de venir a vivir acá. Y nosotros no tenemos muchas ganas de ser latinoamericano, de bater en el pecho y decir “¡Yo soy latinoamericano!” Es eso que yo pienso de ser latinoamericana, es como si nosotros somos excluidos, no existe, para mí no existe esa expresión latinoamericana. Yo soy brasileña y solamente. Yo diría que yo soy americana si hubiera nacido en los Estados Unidos, ahí sí, pero latinoamericana no.* (Aluna de Letras: Espanhol; atividade de gravação de vídeo)

Flor, no excerto 43, nega totalmente sua identidade latino-americana por considerar que quem é latino-americano é excluído do mapa. Ela demonstra que considera os países latino-americanos piores, economicamente, que os Estados Unidos, por exemplo, e que isso é um fator que causa vergonha. Pessoa (2012) discute a dominação política, econômica e até cultural que os Estados Unidos exercem sobre o mundo, especialmente sobre os países latino-americanos. O fato de os estadunidenses terem se apropriado do nome americano, como se apenas eles fossem americanos, gera poder de dominação para esse país. A visão apresentada por Flor, de que os latino-americanos são pobres, excluídos e que “ser bom é ser dos Estados Unidos” é apenas fruto de tudo o que se propaga nos meios de comunicação, nos livros

didáticos, nas escolas. Ou seja, o *status* que os Estados Unidos adquiriram com sua dominação (inclusive linguística) gera essas representações negativas dos latino-americanos.

**Excerto 44 – Sally:** *Y nosotros estamos en Latinoamérica, nosotros brasileños. Por eso creo que tiene una relación muy próxima porque somos latinoamericanos aunque no pensamos así a veces. Creemos que somos un país desarrollado. Sí, comparado con Latinoamérica creemos que somos un país más desarrollado. No si contarnos con los Estados Unidos. Quitando los Estados Unidos creemos que somos el más...* (Aluna de Relações Internacionais; atividade de gravação de vídeo)

Por último, no excerto 44 de Sally, transcrito da discussão sobre a música *En lo puro no hay futuro*, do grupo Jarabe de Palo (Apêndice G), a aluna apresenta uma visão de que somos latino-americanos, mas que quando se trata de economia, de desenvolvimento do país, negamos pertencer à América Latina, pois há uma representação de que os países latino-americanos são pobres.

Conforme afirma Bruit (2003), no século XIX, a América Latina passou a ser considerada como instável na política, com pouca estrutura produtiva, entre outros fatores negativos que marcaram a América Latina. Deste modo, podemos afirmar que as representações negativas dos participantes com relação à América Latina têm uma origem histórica, que fez com que ficassem relacionados os fatores negativos socioeconômicos com a América Latina. Os participantes têm uma representação da América Latina como uma construção sociodiscursiva que eles reproduzem, ou seja, repetem o discurso predominante e tradicional (HALL, 1995; TADEU DA SILVA, 2010). Esse discurso reproduzido é aprendido pelos meios de comunicação, pela escola e seus livros didáticos. Então, muitas vezes, o indivíduo não consegue perceber que existem vários fatores que formam a América Latina, não apenas os negativos.

Por último, apresentamos no próximo tópico o segundo fator de não identificação com os latino-americanos.

### 3.3.5.2 Negação de pertencimento

Uma das participantes, Kinita, negou desde o início o seu pertencimento à América Latina. Ela apresentou em todos os seus comentários e atividades um processo de (des)identificação com a identidade latino-americana. Seleccionamos três excertos que mostram claramente o que analisamos.

**Excerto 45 – Kinita:** *El sentimiento de estas personas, a pesar de haber sido colonizados por los mismos países, de sufrir los mismos tipos de explotación y tener muchos puntos en común en su cultura, todavía el sentimiento de pertenecer a una misma identidad, no hay. Aceptar que exista una identidad propia de Latinoamérica, de forma que todos los países que están involucrados tengan un mismo pensamiento, en el momento, es solo un sueño.* (Aluna de Letras: Português; atividade de gravação de vídeo)

No excerto 45, transcrito da gravação em áudio feita pela participante sobre o que ela entendia por *ser latinoamericana*, Kinita apresenta uma opinião que acredita ser compartilhada com todos os brasileiros. Ela afirma que, ainda que existam pontos comuns, fatores que aproximam os países latinos do Brasil, não há uma identidade latino-americana. O sonho que Kinita menciona no final da sua fala é o mesmo vivido por Simón Bolívar<sup>48</sup> e Che Guevara<sup>49</sup>. O primeiro, responsável por libertar muitos países latino-americanos da dominação espanhola. O segundo, por lutar contra as desigualdades sociais e injustiças em toda a América Latina.

**Excerto 46 – Kinita:** O Brasil pode ter pontos similares com os latinos americanos, mas o povo, em sua maioria, não possui sentimento de pertencimento ao povo latino americano e isso faz desse povo, outro, o povo luso-brasileiro, afro-brasileiro que são os termos mais sentidos por nós. Identidade latina americana, para mim, continua sendo dos países de língua hispânica. (Aluna de Letras: Português; questionário final)

No excerto 46, retirado do questionário final, Kinita reforça que ainda que existam fatores comuns aos países, o Brasil não pertence à América Latina. Ainda afirma que somos o “povo luso-brasileiro, afro-brasileiro”, mas não latino-americanos. Relaciona os latino-americanos aos países de língua hispânica, somente. A participantes Kinita parece negar as

---

<sup>48</sup> Simón Bolívar foi um militar liberal e líder político venezuelano. Após o triunfo da Monarquia Espanhola, Bolívar participou da fundação da primeira união de nações independentes na América Latina. Simón Bolívar é considerado por alguns países da América Latina como um herói, visionário, revolucionário, e libertador. Liderou a Bolívia, a Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Venezuela à independência, e ajudou a lançar bases ideológicas democráticas na maioria da América Hispânica.

<sup>49</sup> Che Guevara foi um guerrilheiro, político, jornalista, escritor e médico argentino-cubano. Foi um dos ideólogos e comandantes que lideraram a Revolução Cubana e que levou a um novo regime político em Cuba. Convencido da necessidade de estender a luta armada revolucionária a todo o Terceiro Mundo, Che Guevara impulsionou a instalação de grupos guerrilheiros em vários países da América Latina. Entre 1965 e 1967, lutou no Congo e na Bolívia, onde foi capturado e assassinado de maneira clandestina e sumária pelo exército boliviano.

origens indígenas dos brasileiros. Outro fator não mencionado por ela é que muitos dos demais países latino-americanos também têm raízes africanas, como o Brasil. Arnoux (2010) afirma que a representação é socialmente construída e compartilhada por grupos sociais. Deste modo, podemos entender que a aluna Kinita tenha construído a representação de que não é latino-americana a partir das relações vividas nos seus grupos sociais. Kinita é afrodescendente e, mesmo após as apresentações e discussões sobre a escravidão na América Latina, sobre religiões em todo o território latino-americano que são herança dos povos africanos, ela negou que tivesse alguma identidade latino-americana.

Por último, Kinita volta a reafirmar que não se sente pertencente ao grupo latino-americano.

**Excerto 47 – Kinita:** Não. Creio que possuo elementos da cultura latina, assim como possuo dos portugueses, africanos, mas em percentual bem menor. Não me reconheço, enquanto cidadã, enquanto integrante de uma nação latina. Eu sou brasileira. E, além desse sentimento Brasil, africano. (Aluna de Letras: Português; questionário final)

Kinita, no excerto 47, defende que pode até ter elementos latinos, ou seja, que sejam de uma origem comum à dos países latino-americanos (já que ela não inclui o Brasil na América Latina), mas que possui mais elementos de origem portuguesa e africana, e novamente ela não cita as culturas indígenas como formadoras da identidade brasileira. Reafirma a sua identidade de brasileira e de origem africana. Kinita parece crer que só há a identidade latino-americana se houver a homogeneidade e não a heterogeneidade, como afirmam Farret e Pinto (2011) e Vieira e Castañeda (2009).

A participante Kinita nega o que Bennet (2011) discute a respeito das características da identidade cultural. Para ela, não há identidades latino-americanas, ainda que no contexto no qual está inserida isso se caracterize. Ela nega a identidade latino-americana e acredita que, apenas, as suas identidades de brasileira e afrodescendente a compõem. Kinita não afirma uma identidade latino-americana, ainda que tenha participado de discussões em sala e participado de todas as atividades propostas em nosso estudo. Os colegas de Kinita, durante as discussões, argumentavam que ainda com tantas diferenças entre os países latino-americanos, há também os aspectos de semelhança e que é nas diferenças e nas semelhanças que as identidades latino-americanas se formam.

Após apresentação e análise dos dados, de modo geral, pudemos fazer as seguintes observações em nossos dados:

1. Os participantes têm uma visão tradicional a respeito dos conceitos de língua e cultura e entendem, em linhas gerais, língua como materialização do pensamento e como instrumento de comunicação.
2. Quando se trata de fatores positivos com relação à América Latina e à identidade latino-americana, tais como a diversidade étnico-linguístico-cultural, ocorre a identificação por parte de alguns participantes.
3. Quando se trata de aspectos negativos, tais como os problemas socioeconômicos, não ocorre a identificação.
4. Os participantes mostraram interesse pelas discussões e afirmaram ser necessário abordar temas como esse nas aulas, inclusive nas escolas de ensino básico.

Após termos abordado o perfil individual dos participantes, a descrição das atividades trabalhadas na pesquisa e a análise dos dados, apresentamos no tópico a seguir as conclusões do nosso trabalho, bem como as limitações para a sua realização e as sugestões para pesquisas futuras.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo, nos dedicamos, primeiro, a responder às perguntas formuladas. Em seguida, apresentamos algumas contribuições da nossa pesquisa para o ensino aprendizagem de E/LE e para a formação de professores na área, apresentando as limitações para a realização do nosso estudo e fazendo sugestões para pesquisas futuras.

### **Retomando as perguntas de pesquisa**

Com este estudo, pretendíamos problematizar as identidades latino-americanas, identificar as representações dos participantes sobre esse conceito e analisar os processos de identificação e (des)identificação com essas identidades. Acreditamos que com as atividades propostas durante o estudo, pudemos cumprir com a proposta de formar os alunos dentro de uma perspectiva intercultural, tornando-o crítico em seus posicionamentos e demonstrando respeito e tolerância em relação ao outro. cremos, também, que as discussões levantadas em sala de aula possibilitaram aos participantes, ao menos, se despertarem para a importância de se estudar acerca da formação da América Latina e das identidades latino-americanas. Para as discussões propostas neste trabalho, formulamos duas perguntas.

### **A partir da problematização dos conceitos de América Latina e latino-americanos, quais representações os participantes apresentam para esses conceitos?**

Em linhas gerais, constatamos, em nossa análise, que a maioria dos participantes tinha consciência da existência dos conceitos de América Latina e a identidade latino-americana, entretanto, não haviam refletido sobre sua própria identificação com essa identidade. Dos 8 (oito) participantes, apenas 1 (uma) negou pertencer à América Latina e demonstrou (des)identificação com a identidade. Os demais participantes, por sua vez, demonstraram que

se identificam com o conceito a partir de fatores “positivos”, como a heterogeneidade linguístico-cultural, e, em contrapartida, não se identificavam com a identidade quando se tratava de fatores vistos por eles como “negativos”, tais como os problemas socioeconômicos dos países.

### **De que forma ocorrem os processos de identificação e (des)identificação com as identidades latino-americanas?**

Durante a realização das atividades, alguns participantes se posicionaram desde o início da investigação como pertencentes à América Latina, ou seja, houve a identificação baseada em diversos fatores: reconhecimento das semelhanças históricas, culturais, linguísticas. Os participantes Stuart, Flora, Sally Brown, Marty McFly e Sky se posicionaram dessa maneira. Entretanto, para outros alunos, a identificação ocorreu a partir do que se tratava a respeito dos latino-americanos. Em outras palavras, se tratávamos de aspectos positivos, como a heterogeneidade linguística e cultural, acontecia a identificação. Caso tratássemos de questões como os problemas socioeconômicos nos países latino-americanos, a violência, a pobreza, a identificação não acontecia. Esse foi o caso dos participantes Dios e Flor. Por último, tivemos o posicionamento imutável da aluna Kinita, que desde o início não reconhecia fazer parte dos latino-americanos, ainda que a afro-descendência do Brasil e de outros países latino-americanos seja reconhecida. Podemos entender que a (des)identificação desses participantes possa ser fruto das representações vivenciadas por eles na vida escolar, nas redes sociais, na imprensa. Em outras palavras, esses alunos podem ter tido contato mais com representações negativas que positivas. Deste modo, devemos repensar aquilo que está ensinado nas escolas, principalmente. Se verdadeiramente estamos formando alunos críticos e reflexivos, com opiniões que não sejam estereotipadas e negativas.

### **Limitações para a realização do estudo**

Todo estudo apresenta limitações para a sua realização. Esta pesquisa teve problemas quanto aos participantes que não puderam realizar todas as etapas das atividades. Tivemos alunos que realizaram as atividades da primeira etapa e que não puderam seguir até o final. De igual modo, alguns estudantes que participaram da segunda etapa não estavam na primeira, pois ainda não eram alunos.

Além disso, o nosso estudo, devido ao tempo disposto para a sua realização, propôs-se a responder a apenas dois questionamentos dentre vários que poderiam surgir a partir dos dados coletados.

### **Sugestões para pesquisas futuras**

Tratar de representações no contexto de formação de professores de E/LE é um campo vasto para pesquisas. Por isso, sugerimos algumas propostas para futuras investigações.

1. Como o nosso estudo foi realizado com alunos de três cursos diferentes, sugerimos que se faça essa investigação com estudantes do curso de formação de professores de E/LE que estejam concluindo os estudos acadêmicos.
2. Sugerimos que se realize um estudo com o propósito de analisar as representações sobre as variedades linguístico-culturais presentes na América Latina.
3. Realizar um estudo com o propósito de verificar se as representações desses participantes mudaram após algum tempo.

## REFERÊNCIAS

- ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A.; NOTHSTEIN, S. (coord.): *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 17-38.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARREIRO, C. M. Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990. p. 158-171.
- BELAS, J. L. Estudo de caso na prática educacional. [1984]/1998. Disponível em: <<http://www.jlbelas.psc.br/meustextos.php?var=meustextos&op=texto&id=21>> Acesso em: 25 Set. 2016.
- BRAGANÇA, M. Cartografias latino-americanas: Fronteiras midiáticas de um continente em construção. *Revista do Programa de pós-graduação da Escola de Comunicação da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 1-16, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. 2001.
- BRUIT, H. H. A invenção da América Latina. *Revista de Mestrado de História*, Vassouras, v. 5, p. 75-118, 2003.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *CARABELA*. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2003. p. 5 -58.

COHEN, L; MANION, L. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 1990. Tradução de Francisco Agudo López.

DÍAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como L2/LE. Madrid: SGEL, 2005. p. 835-852.

DINIZ, D. C. B. O conceito de América Latina: uma visão francesa, *Caligrama*, p. 129-148, dezembro de 2007.

ESTEBAN, M. P. S. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FARRET, L. R.; PINTO, S. R. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Revista Topoi*, v. 12, n. 23, p. 30-42, jul.-dez. 2011.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1986]/1997. GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Editora, [1973]/2008.

GIMÉNEZ, T. “Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. 2008. Disponível em: <[https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem\\_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes\\_GIMENEZ.pdf](https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf)>. Acesso em: 04 Jul. 2016.

GIMÉNEZ, G. La cultura como identidad y la identidad como cultura. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2003.

HACKRADT, L. Interculturalidade. Você sabe o que é? *Entrevista da revista Época com Milton J. Bennett*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html>> Acesso em: 05 Jul. 2016.

HALL, S. Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity, *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, no. 2, p. 5-27. 1986.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

HYMES, D. H. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de Espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.) *A (In)Visibilidade da América Latina na Formação de Professores de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-40.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.

\_\_\_\_\_. El privilegio del hablante intercultural. In: M. BYRAM; M. FLEMING (Org.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 ,p. 23-37.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LESSA, G. S. M. “Lá na América Latina...” *Um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de Espanhol LE*. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, L. M.; SILVA, C. A. M.; MACHADO, P. R. A. C. M. MERCOSUL: Um Ilustre Desconhecido entre Alunos e Professores de Espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.) *A (In)Visibilidade da América Latina na Formação de Professores de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2014. p. 55-68.

LÓPEZ, L. M. La Subcompetencia Sociocultural. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como L2/LE. Madrid: SGEL, 2005. p. 511-531.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. R. A. C. Formação Sociocultural de Professores de E/LE: *Desenvolvendo uma Postura Intercultural nos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 2006, 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MAKONI, S.; MAINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-211.

MARTÍNEZ, A. G. La Construcción de las identidades. *Cuestiones Pedagógicas*, Murcia, n. 18, p. 207-228, 2006/2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Áreas geolectales del Español. In: \_\_\_\_\_. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, 2000. p. 35-46.

MURGA, M. H. B. G. As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do Espanhol. 2007, 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PARAQUETT, M. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 49-70.

PESSOA, R. Todos nós somos americanos, 2012. Disponível em: <  
<http://gramaticadomundo.blogspot.com.br/2012/08/todos-nos-somos-americanos.html>>.  
 Acesso em: 10 dez. 2016.

PIZARRO, A. Áreas Culturales en la Modernidad Tardía. In: \_\_\_\_\_. *El Sur y los Trópicos: Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, 2004. p. 177-192.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Tradução de José M. Castrillo. Espanha: Cambridge University Press, [1986]/1998.

RODRÍGUEZ, M. F. C. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros, 2005.

ROLLEMBERG, A. T. V. N. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004, 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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

SILVA, C. A. M., “Me sinto colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”: *o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores*. 2011, 214 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, T. T. *Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 3ª ed. 2001, p. 190-207.

\_\_\_\_\_. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 6ª ed. 2006, p.73-102.

\_\_\_\_\_. *O currículo como representação*. In: SILVA, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. p. 31-69.

SOARES, M. S. A. A diplomacia cultural no MERCOSUL. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 51, n. 1, p. 53-69, 2008.

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

VIEIRA, V. L.; CASTAÑEDA, E. C. G. Identidad latinoamericana: dualismo o integración. *Caliban: Revista Cubana de Pensamiento e Historia*, 9 al 11 de Septiembre de 2009. p. 49-57.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J; TAPIA, L.; WALSH, C. (Org.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p.75-96.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 6ª ed. 2006, p. 7-72.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças Sobre o Espanhol na Escola Pública: “*Bem-Vindos ao Mundo dos Sonhos e das [Im]Possibilidades*”. 2012, 79 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O ensino de espanhol numa perspectiva intercultural: percepções e posturas de professores em formação”. Meu nome é Ana Carolina de Carvalho Moura Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (XXXXXXXXXXXXXXXXX). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (XXXXXXXXXXXXXXXXX) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: XXXXXXXXXXXXXXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX.

#### **1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

A pesquisa para a qual você está sendo convidado a participar é intitulada O ensino de espanhol numa perspectiva intercultural: percepções e posturas de professores em formação. Desejamos realizar essa pesquisa porque pensamos ser necessário refletir a respeito da formação dos professores de língua espanhola e da sua futura prática como professores. A presente investigação poderá contribuir com a formação dos professores, podendo refletir nas suas futuras práticas, além de contribuir com o crescimento e o desenvolvimento do ensino intercultural de línguas. Os objetivos da nossa pesquisa são: realizar atividades focadas no conceito de pedagogia da diferença para refletir sobre os preconceitos, diferenças e estereótipos; analisar as percepções e posturas apresentadas pelos participantes durante a realização das atividades; dar a oportunidade para que os participantes reflitam sobre suas opiniões e posturas durante a realização das atividades. A pesquisa será realizada em pelo menos 05 (cinco) etapas. A primeira delas constará de um questionário inicial escrito que será aplicado para a obtenção de dados anteriores a qualquer realização das atividades. Essa primeira etapa poderá ser realizada em casa e o questionário entregue posteriormente. Em seguida, serão realizadas no mínimo 03 (três) atividades que farão parte de uma sequência didática. As atividades serão gravadas em áudio e vídeo. A duração para cada atividade será de 01 (uma) hora e 40 (quarenta) minutos. Todas as atividades serão realizadas em horário de aula, portanto, você não terá que dispor de mais tempo para participar da pesquisa. Após a realização das atividades, faremos uma sessão reflexiva com todos os participantes, que será gravada em áudio e vídeo. A sessão reflexiva será realizada, também, em horário de aula, tendo a duração de 01(uma) hora e 40(quarenta) minutos. Após a sessão reflexiva, faremos uma entrevista com cada participante e ela será gravada em áudio. A gravação estará disponível para o(a) participante que desejar ter acesso à sua gravação da entrevista. A entrevista será realizada, também, em horário de aula. Sua duração será de, em média, 30 (trinta) minutos. A última etapa constará de um questionário final escrito. O questionário

poderá ser respondido em casa e entregue posteriormente. Como em toda pesquisa, o(a) participante poderá passar por algum desconforto e risco durante a participação da pesquisa. Ele(a) poderá sentir-se ansioso(a), nervoso(a) durante as atividades ou entrevista, poderá sentir vergonha de falar. Porém, há os benefícios em participar da pesquisa, tais como contribuir para estudos na sua área de futura atuação, aprender com os demais participantes durante as atividades e a sessão reflexiva. A pesquisa será realizada em um horário no qual os participantes estarão em sala de aula, portanto, não gerará nenhum tipo de custo para os participantes. Garante-se o anonimato ao(à)(s) participantes através do uso de pseudônimos, sendo preservada a sua identidade. É garantido ao(à) participante a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isso lhe cause nenhum prejuízo. O(a) participantes tem o direito de não responder a qualquer uma das perguntas da entrevista ou dos questionários, caso se sintam constrangidos. O participante voluntário tem o direito de pleitear indenizações no caso de utilização incorreta dos dados informados ou divulgação do nome dos entrevistados, conforme legislação em vigor. A divulgação dos dados se dará por meio do trabalho final da pesquisadora, em formato de dissertação de mestrado. Os dados gerados durante a pesquisa serão armazenados pela pesquisadora pelo período de 05(cinco) anos e, depois, serão destruídos.

## 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “.....”.

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Ana Carolina de Carvalho Moura Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

- (     ) Permito a gravação em áudio e vídeo;
- (     ) Não permito a gravação em áudio e vídeo.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## APÊNDICE B

**Professora Orientadora:** Dra. Lucielena Mendonça de Lima  
(lucielenalima@gmail.com)  
**Pesquisadora:** Ana Carolina de Carvalho Moura Silva (anacarvalho1@gmail.com)

### Questionário Inicial

- Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**01. Nome completo:**

\_\_\_\_\_

**02. Sexo:** ( )M ( )F

**03. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**04. Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

**05. E-mail:**

\_\_\_\_\_

**06. Informe quando e onde ocorreu o seu primeiro contato com a língua espanhola:**

- ( ) Ensino Fundamental – I fase      ( ) Ensino Superior – Faculdade de Letras  
( ) Ensino Fundamental – II fase      ( ) Ensino Superior – Outro Curso  
( ) Ensino Médio                              ( ) Outro

**07. Explique:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**08. Profissão:** \_\_\_\_\_

**09. Por que você escolheu fazer o curso de Letras-Espanhol?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10. O que você entende por língua?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11. O que você entende por cultura?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**12. O que você entende por identidade? E por identidade brasileira? E por identidade latino-americana?**

---

---

---

---

---

---

**13. Você tem algum conhecimento das culturas dos povos de língua espanhola?**

Sim, pouco

Sim, muito

Não

Outro

Explique:

---

---

**14. Você já conviveu com hispano-falantes? Comente suas experiências.**

---

---

---

---

---

---

**15. Você acredita que um(a) professor(a) deve ensinar as culturas dos povos de língua espanhola nas suas aulas de E/LE? Por quê?**

Sim

Não

Às vezes

Porque:

---

---

**APÊNDICE C**

**Professora Orientadora:** Dra. Lucielena Mendonça de Lima  
(lucielenalima@gmail.com)

**Pesquisadora:** Ana Carolina de Carvalho Moura Silva (anacarvalho1@gmail.com)

**Questionário Final**

- Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**1. Qual a sua opinião sobre a realização das atividades propostas?**

---

---

---

---

---

---

**2. Como futuro(a) professor(a), você realizaria as mesmas atividades com seus alunos? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

**3. Você acredita que, a partir das atividades da pesquisa, houve mudança no que você concebia sobre o conceito América Latina e identidade latino-americana? Justifique.**

---

---

---

---

---

---

**4. Como você define, agora, os conceitos América Latina e identidade latino-americana?**

---

---

---

---

---

---

**5. Você acredita que possui uma identidade latino-americana? Você se identifica com essa identidade? Justifique.**

---

---

---

---

---

- 6. Comente o que você achou da proposta da pesquisa, das atividades propostas, das discussões realizadas e dos conceitos realizados.**

---

---

---

---

- 7. Na sua opinião, a sua participação nesta pesquisa contribuiu com a sua formação como professor (a)? Se sim, como?**

---

---

---

---

---

- 8. Faça outros comentários que achar pertinentes acerca da sua participação na pesquisa.**

---

---

---

---

## APÊNDICE D

### Plano de aula para o dia 01 de fevereiro de 2016

Duração da aula: 100'

Música *Latinoamérica* – Calle 13

1. Exposição das imagens retiradas do vídeo da música para que os alunos expressem suas primeiras impressões sobre elas.
2. Chuva de ideias com o nome da música *Latinoamérica* – pedir que os alunos expressem o que esperam ouvir na música.
3. Pedir que os alunos relacionem as imagens vistas com o título da canção.
4. Primeira exposição do vídeo: pedir que cada aluno anote 5 (cinco) palavras ouvidas. Comprovar com todos em seguida.
5. Segunda exposição do vídeo: pedir que cada aluno anote 3 (três) orações/frases ouvidas. Comprovar com o grupo.
6. Terceira exposição do vídeo (com legenda): fazer perguntas específicas sobre o vídeo e a letras, para uma posterior discussão.

#### Imagens usadas para a atividade:





### Latinoamérica – Calle 13

Soy,  
 Soy lo que dejaron,  
 soy toda la sobra de lo que se robaron.  
 Un pueblo escondido en la cima,  
 mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.  
 Soy una fábrica de humo,  
 mano de obra campesina para tu consumo.  
 Frente de frío en el medio del verano,  
 el amor en los tiempos del cólera, mi hermano.  
 El sol que nace y el día que muere,  
 con los mejores atardeceres.  
 Soy el desarrollo en carne viva,  
 un discurso político sin saliva.  
 Las caras más bonitas que he conocido,  
 soy la fotografía de un desaparecido.  
 La sangre dentro de tus venas,  
 soy un pedazo de tierra que vale la pena.  
 Una canasta con frijoles,  
 soy Maradona contra Inglaterra anotándote los goles.  
 Soy lo que sostiene mi bandera,  
 la espina dorsal del planeta es mi cordillera.  
 Soy lo que me enseñó mi padre,  
 el que no quiere a su patria no quiere a su madre.  
 Soy América Latina,  
 un pueblo sin piernas pero que camina.  
 ¡Oye!

Tú no puedes comprar el viento.  
 Tú no puedes comprar el sol.  
 Tú no puedes comprar la lluvia.  
 Tú no puedes comprar el calor.  
 Tú no puedes comprar las nubes.  
 Tú no puedes comprar los colores.  
 Tú no puedes comprar mi alegría.  
 Tú no puedes comprar mis dolores.

Tengo los lagos, tengo los ríos.  
 Tengo mis dientes pa` cuando me sonrío.  
 La nieve que maquilla mis montañas.  
 Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña.  
 Un desierto embriagado con pellote.  
 Un trago de pulque  
 para cantar con los coyotes. Todo lo que necesito.  
 Tengo mis pulmones respirando azul clarito.  
 La altura que sofoca.  
 Soy las muelas de mi boca mascando coca.  
 El otoño con sus hojas desmalladas.  
 Los versos escritos bajo la noche estrellada.  
 Una viña repleta de uvas.  
 Un cañaveral bajo el sol en Cuba.

Soy el mar Caribe que vigila las casitas,  
 Haciendo rituales de agua bendita.  
 El viento que peina mi cabello.  
 Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello.  
 El jugo de mi lucha no es artificial,  
 Porque el abono de mi tierra es natural.

Tú no puedes comprar el viento.  
 Tú no puedes comprar el sol.  
 Tú no puedes comprar la lluvia.  
 Tú no puedes comprar el calor.  
 Tú no puedes comprar las nubes.  
 Tú no puedes comprar los colores.  
 Tú no puedes comprar mi alegría.  
 Tú no puedes comprar mis dolores.

Não se pode comprar o vento.  
 Não se pode comprar o sol.  
 Não se pode comprar a chuva.  
 Não se pode comprar o calor.  
 Não se pode comprar as nuvens.  
 Não se pode comprar as cores.  
 Não se pode comprar minha alegria.  
 Não se pode comprar minhas dores.

No puedes comprar el sol.  
 No puedes comprar la lluvia.  
 No riso e na dor.  
 No pranto e na dor.  
 (Vamos dibujando el camino,  
 vamos caminando)  
 No puedes comprar mi vida.  
 LA TIERRA NO SE VENDE.

Trabajo bruto pero con orgullo,  
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo.  
 Este pueblo no se ahoga con marullos,  
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo.  
 Tampoco pestañeo cuando te miro,  
 Para que te recuerdes de mi apellido.  
 La Operación Cóndor invadiendo mi nido,  
 ¡Perdono, pero nunca olvido! ¡Oye!

(Vamos caminando)  
 Aquí se respira lucha.  
 (Vamos caminando)  
 Yo canto porque se escucha.  
 Vamos dibujando el camino.

Aquí estamos de pie.  
 ¡Qué viva la América!  
 No puedes comprar mi vida.

## APÊNDICE E

### Plano de aula para o dia 03 de fevereiro de 2016

Duração da aula: 100' Música *Desapariciones* – Maná

1. Colocar o título da música no quadro e pedir aos alunos que exponham suas suposições sobre o que será contado na canção.
2. Primeira audição: pedir que cada aluno anote 5 (cinco) palavras ouvidas. Comprovar com todos em seguida.
3. Segunda audição: pedir que cada aluno anote 5 (cinco) orações/frases ouvidas. Comprovar com o grupo.
4. Terceira audição (com letra em mãos): perguntar sobre as personagens, quem são, o que se conta sobre elas, que momento histórico viveram, etc.
5. Pedir que relacionem a canção com o período histórico da ditadura militar vivido por vários países, como o Brasil, a Argentina e o Chile.
6. Dividir os alunos em três grupos. Cada grupo receberá um pequeno texto tratando sobre a ditadura militar em um dos seguintes países: Brasil, Chile e Argentina.
7. Pedir aos grupos que discutam o tema e, em seguida, apresentem aos demais colegas as suas colocações nas discussões.

<p><b>Desapariciones – Rubén Blades/Maná</b></p> <p>Que alguien me diga si ha visto a mi esposo, Preguntaba la doña. Se llama Ernesto X tiene cuarenta años Trabaja de celador en un negocio de carros. Llevaba camisa oscura y pantalón claro. Salió anteanoche y no ha regresado. Y no sé ya que pensar, pues esto antes no me había pasado.</p> <p>Llevo tres días buscando a mi hermana, Se llama Altagracia igual que la abuela. Salió del trabajo <i>pa'la</i> escuela, Llevaba unos jeans y una camisa clara. No ha sido el novio, el tipo está en su casa. No saben de ella en la PSN, ni en el hospital.</p> <p>Que alguien me diga si ha visto a mi hijo, Es estudiante de pre-medicina. Se llama Agustín, y es un buen muchacho, A veces es terco cuando opina. Lo han detenido, no sé qué fuerza, Pantalón claro, camisa a rayas, pasó anteayer.</p> <p>¿A dónde van los desaparecidos? Busca en el agua y en los matorrales. ¿Y por qué es que se desaparecen? Porque no todos somos iguales. ¿Y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento.</p>	<p>¿Cómo se le habla al desaparecido? Con la emoción apretando por dentro.</p> <p>Clara Quiñones se llama mi madre. Ella es un alma de Dios, no se mete con nadie. Y se la han llevado de testigo. Por un asunto que es nada más conmigo. Y fue a entregarme, hoy por la tarde. Y ahora di que no saben quién se la llevó del cuartel.</p> <p>Anoche escuché varias explosiones. <i>Putún, patá, putún, peté.</i> Tiro de escopeta y de revólver. Carros acelerados, frenos, gritos. Ecos de botas en la calle. Toque de puertas, por dioses, Platos rotos. Estaban dando la telenovela, por eso nadie miró <i>pa'fuera</i>.</p> <p>¿A dónde van los desaparecidos? Busca en el agua y en los matorrales. ¿Y por qué es que se desaparecen? Porque no todos somos iguales. ¿Y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento. ¿Cómo se le habla al desaparecido? Con la emoción apretando por dentro.</p>
---	---

## APÊNDICE F

### Plano de aula para o dia 15 de fevereiro de 2016

Duração da aula: 100'

Música *Latinoamérica*– Maná e *No somos latinos* – Cuarteto de Nos

1. Colocar o título da música no quadro e pedir aos alunos que exponham suas suposições sobre o que será contado na canção.
2. Primeira audição: pedir que cada aluno anote 5 (cinco) palavras ouvidas. Comprovar com todos em seguida.
3. Segunda audição: pedir que cada aluno anote 5 (cinco) orações/frases ouvidas. Comprovar com o grupo.
4. Terceira audição (com letra em mãos): perguntar sobre as personagens, quem são, o que se conta sobre elas, que momento histórico viveram, etc.
5. Comparar as duas letras e o que se discute em cada uma delas.

#### Latinoamérica – Maná

Alerta esto es un llamado Es valiosa su atención Están discriminando latinos No me parece que tienen razón	A quejarnos jamás
Somos gente que nunca se raja Ante cualquier situación Vamos a mostrar quienes somos con coraje y valor	Latino tú, latino yo La misma sangre y corazón Esto es mi Latinoamérica Hay que luchar Latinoamérica
No vamos, no vamos A quejarnos jamás	Y si nos quieren marginar Nunca nos vamos a dejar Sólo existe una América Hay que soñar, Latinoamérica
Latino tú, latino yo La misma sangre y corazón Esto es mi Latinoamérica Hay que luchar Latinoamérica	Jamás se te olviden tus raíces Jamás se te olviden tus raíces Jamás se te olviden tus raíces Jamás se te olviden tus raíces
Y si nos quieren marginar Nunca nos vamos a dejar Sólo existe una América Hay que soñar, Latinoamérica	Latino tú, latino yo La misma sangre y corazón Esto es mi Latinoamérica Hay que luchar Latinoamérica
Si no aprendemos de nuestra historia No habrá forma de progresar Cometeremos los mismos errores Atrasados nos vamos a quedar Ahora es nuestro momento De brillar como el Sol Tenemos todo para hacerlo Con cojones, dignidad y valor	Y si nos quieren marginar Nunca nos vamos a dejar Sólo existe una América Hay que soñar, Latinoamérica
No vamos, no vamos	Jamás se te olviden tus raíces Jamás, jamás, nunca más Jamás se te olviden tus raíces Jamás se te olviden tus raíces Jamás se te olviden tus raíces Jamás se te olviden tus raíces

## No somos latinos

### *Cuarteto de nos*

Pensarán que soy medio ladino  
o que vivo borracho de vino.  
Quieren hacerme creer estos cretinos  
que los uruguayos somos latinos.

Hace un tiempo parecía joda  
que ser chicano esté de moda.  
Si me viera mi abuelito Arsenio  
cantando con acento caribeño.

Y yo no digo "ia está listo el poio",  
Ni "frijoles" ni "arroio"  
"ierba", "iuio" ni "io io"

No me jodan más, no somos latinos.  
Yo me crié en la suiza del sur.

Yo no sé bailar ni cumbia ni salsa  
ni me escapé de Cuba en una balsa.  
Me parió en Montevideo mi mami  
yo no quiero ir a vivir a Miami.

Hace rato en la radio, en la tele  
me pudrieron a son y a merengue  
No me hagan poner arisco  
yo no quiero ir al show de Don Francisco

Y piensan  
los yanquis y los europeos  
somos un país bananero  
con palmeritas y calor.

No me jodan más, no somos latinos.  
Yo me crié en la suiza del sur.

En Colombia me decían gringo,  
o alemán en Santo Domingo  
Ni en Honduras, Panamá y Venezuela  
Uruguay ni saben dónde queda.

Prefiero hablar con un filósofo sueco  
que con un indio guatemalteco,  
y tengo más en común con un rumano  
que con un cholo boliviano.

Y cuando leí "las venas abiertas"  
que era un bodrio me di cuenta  
y a la cuarta hoja me dormí.

No me jodan más, no somos latinos.  
Yo me crié en la suiza del sur.

¡¡Uruguayos, a gozar!!

## APÊNDICE G

### Proposta de atividade para o dia 13 de junho de 2016

Duração da atividade: 30'

Música *En lo puro no hay futuro*–Jarabe de Palo e Inclassificáveis –Arnaldo Antunes

7. Dividir os alunos em dois grupos. Cada grupo discutirá uma das letras a partir das seguintes perguntas:

- a) ¿De qué trata la letra de la canción que te tocó? ¿Qué se discute en ella?
- b) ¿Qué relación crees que tiene esa discusión con la cultura y el pueblo brasileño?
- c) ¿Qué esa letra tiene que ver contigo, con tu vida, con tu cultura?
- d) ¿Qué relación tiene la canción con el tema de Latinoamérica?

#### En lo puro no hay futuro – Jarabe de Palo

Mi tío era mi primo  
de un amigo de mi abuelo  
que era indio americano  
que se había enamorado  
de una **tico patuá**  
que nació en una **goleta**  
abarrota de esclavos  
que de Jamaica robaron.

En lo puro no hay futuro  
la pureza está en la mezcla  
en la mezcla de lo puro  
que antes que puro fue mezcla.

La madre de mi tío  
se casó con un gitano  
que tocaba la guitarra  
con seis dedos en la mano  
y acompañaba a un **payo**  
que cantaba **bulerías**

con un negro de Chicago  
que decía ser su hermano

En lo puro no hay futuro  
la pureza está en la mezcla  
en la mezcla de lo puro  
que antes que puro fue mezcla.

Dicen que mi abuelo  
era un rubio bananero  
que a Cuba llegó de España  
pa' quedarse en La Habana  
y que yendo pa' Santiago  
conoció a una mulata  
mezcla de tabaco y caña  
que en francés a él le hablaba.

Señores, en lo puro no hay futuro  
señores, la pureza está en la mezcla  
señores, en la mezcla de lo puro  
señores, que antes que puro fue mezcla

**Inclassificáveis – Arnaldo Antunes**

Que preto, que branco, que índio o quê?  
 Que branco, que índio, que preto o quê?  
 Que índio, que preto, que branco o quê?

Que preto branco índio o quê?  
 Branco índio preto o quê?  
 Índio preto branco o quê?

Aqui somos mestiços mulatos  
 Cafuzos pardos mamelucos sararás  
 Crilouros guaranisseis e judárabes

Orientupis orientupis  
 ameriquítalos luso nipo caboclos  
 orientupis orientupis  
 iberibárbaros indo ciganagôs

Somos o que somos  
 Inclassificáveis

Não tem um, tem dois,  
 Não tem dois, tem três,  
 Não tem lei, tem leis,  
 Não tem vez, tem vezes,  
 Não tem deus, tem deuses,

Não há sol a sós  
 Aqui somos mestiços mulatos  
 Cafuzos pardos tapuias tupinamboclos  
 Americarataís yorubárbaros.

Somos o que somos  
 Inclassificáveis

Que preto, que branco, que índio o quê?  
 Que branco, que índio, que preto o quê?  
 Que índio, que preto, que branco o quê?

Não tem um, tem dois,  
 Não tem dois, tem três,  
 Não tem lei, tem leis,  
 Não tem vez, tem vezes,  
 Não tem deus, tem deuses,  
 Não tem cor, tem cores,

Não há sol a sós

Egipciganos tupinamboclos  
 Yorubárbaros carataís  
 Caribocarijós orientapuias  
 Mamemulatos tropicaburés  
 Chibarrosados mesticigenados  
 Oxigenados debaixo do sol

## APÊNDICE H

### **Proposta de atividade para ser realizada em casa**

Duração da atividade: entre 3' e 4' (entre três e quatro minutos)

1. Solicitar aos alunos que façam a gravação de um vídeo, com duração entre três e quatro minutos, no qual abordem o que eles entendem por *ser latinoamericano*.
2. O vídeo deverá ser enviado por e-mail.

## APÊNDICE I

### Proposta de atividade de leitura e escrita para ser realizada em casa

Leitura dos fragmentos dos seguintes artigos: América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia, de Farret e Pinto (2011) e *Identidad Latinoamericana: dualismo o integración*, de Vieira e Castañeda (2009).

1. Solicitar aos alunos a leitura dos fragmentos dos artigos selecionados.
2. Pedir que escreveram, posteriormente, um comentário sobre a leitura realizada, relacionando com outros conhecimentos e as discussões realizadas até o momento.
3. Fazer comentários em sala com os alunos sobre as suas produções escritas.



octubre-noviembre-diciembre, 2009

## IDENTIDAD LATINOAMERICANA: DUALISMO O INTEGRACIÓN

Vera Lucia Vieira y Eugenia Cecilia Gómez Castañeda

La cuestión de la identidad latinoamericana, es un tema que gana cada vez más espacio en la discusión historiográfica de los últimos años en América Latina, aunque no sea una preocupación reciente de los especialistas. Si comenzamos por la importancia que se dio al tema en ocasión de las efemérides sobre los 500 años de colonización europea, se observa que el asunto viene teniendo una continuidad, no sólo por el énfasis puesto en el análisis de aspectos que hacen a la subjetividad de las naciones, es decir, el sentimiento de pertenencia, la sensación de ser parte de una totalidad; sino que también se observa, que tales discusiones tienen un carácter más pragmático, derivado de la necesidad de reflexionar sobre los problemas de integración de los países de la región, particularmente aquéllos que fueron apuntados en las agendas gubernamentales.

El tema de la "identidad" ganó relevancia en el 2004 en ocasión de la conmemoración de los 500 años del "descubrimiento", o del inicio de la "colonización europea en las Américas", o como preferían los mexicanos "de la Conmemoración del V Centenario del encuentro de dos mundos (1988)".

Así es que termina el autor *"Todo lo que antes era conocido como filiación, fidelidad, lazos, vínculos, pertenencias, lealtades, patrones, tradiciones culturales, estatus, papeles, actitudes, creencias, mentalidad, condición, aspecto, carácter, etc., todo recibe hoy, livianamente, el nombre de identidad."*

De esta manera, el término identidad, nos parece referido a dos connotaciones, igualmente polémicas. Una de ellas relativa a la subjetividad, en cuanto es asociada a sentimientos, sensación de pertenencia, identificación de voluntades. Y otra relativa a nación, a patria; aunque esta última también sea considerada por algunos autores como un concepto referido a subjetividad, hay un reconocimiento de que este término se refiere a una determinada territorialidad, a un sistema jurídico común refrendado por la población, a la existencia de una o más lenguas reconocidas como oficiales, así como hábitos y costumbres que identifican a una comunidad (sin que necesariamente estos sean idénticos o iguales).

Si tomamos la identidad en términos de integración, corroboramos las observaciones de Caldera -de Nicaragua-, según el cual es *"proverbial la desunión de los países latinoamericanos"*[20], aun en los foros y reuniones donde los intereses regionales comunes con frecuencia se ven imposibilitados de realizarse (...). *"La*

*lucha por la identidad no es sólo un problema por identificar las raíces del pasado, es sobre todo un problema del futuro, el desafío a la supervivencia como pueblos y como culturas"*. [21] Por lo menos, hace al reconocimiento de que tenemos problemas comunes, y que, en la subordinación globalizada, no hay otra alternativa que la de la unión.

La formación de una comunidad, el manejo de la deuda externa, la necesidad de articular normas comunes de derecho, que puedan ser contempladas por cada ciudadano, garantizar la apertura hacia el desarrollo, recibir e intercambiar tecnologías, la transformación de burocratismo en burocracia de forma, para minimizar la corrupción y los favoritismos, y las injerencias político partidarias en los procedimientos gubernamentales, análisis integrales y estudios sobre las diversidades culturales de la región, para hacer frente a la homogenización educacional, y particularmente, llevar a cabo acciones de integración en la región, son factores que pueden contribuir para la formación de una identidad latinoamericana.

Sin embargo, la intensificación de las relaciones, ha instado a que los estudios realizados por estas comunidades sean más precisos, resultando de ello, una serie de análisis que han impulsado los encuentros entre aquellos señores y los representantes de los países de la región. De ahí, los estudios que han sido citados como referencias para caracterizar las diferencias latinoamericanas.

## APÊNDICE J

### Proposta de apresentações orais para os dias 06 e 11 de julho de 2016

1. Cada aluno escolherá um tema para preparar a apresentação. Os temas propostos referem-se aos aspectos comuns aos países latino-americanos. São eles:
  - a) Colonização;
  - b) Escravidão;
  - c) Ditadura militar;
  - d) Populismo;
  - e) Cultura;
  - f) Religiosidade;
  - g) Aspectos socioeconômicos.
  
2. Cada aluno terá 10 (dez) minutos para a apresentação oral e deve preparar uma apresentação de PowerPoint.
  
3. Os alunos devem fazer uma relação entre alguns países latino-americanos (incluindo o Brasil) no que se refere ao aspecto escolhido. Deste modo, mostrará como o aspecto aproxima esses países.

## APÊNDICE K

### Proposta de solicitação de narrativa escrita – Outubro de 2016

1. Nós realizamos algumas atividades que focaram a discussão e reflexão dos conceitos de América Latina e identidade latino-americana. Gostaria que você escrevesse uma narrativa, em português, descrevendo sua experiência com essas atividades.

- a) Comente o que você gostou ou não nas atividades propostas;
- b) qual era o seu posicionamento sobre os dois conceitos e se mudou após as atividades realizadas;
- c) cite atividades e momentos de discussão que você participou e que foram relevantes para a formação do seu posicionamento;
- d) e comente, também, qual foi a relevância da pesquisa para a sua formação como professor de espanhol (para os alunos de letras/espanhol) e para a sua formação como brasileiro (para os alunos de letras/espanhol e demais participantes).