



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**JOZIANE FERRAZ DE ASSIS**

**“EU, CAÇADORA DE MIM”.  
O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL**

**SALVADOR  
2018**

**JOZIANE FERRAZ DE ASSIS**

**“EU, CAÇADORA DE MIM”.  
O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett

SALVADOR  
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Awsis, Joziane Ferraz de  
"Eu, capadora de mim". O percurso de formação de  
uma professora de espanhol. / Joziane Ferraz de Awsis. --  
Salvador, 2018.  
213 f. : il.

Orientadora: Marcia Paraguet.  
Tese (Doutorado - Língua e Cultura) -- Universidade Federal  
da Bahia, Instituto de Letras, 2018.

1. Espanhol língua estrangeira. 2. Autoetnografia. 3.  
Sociologia dos Corpos/Esquemas. 4. Interculturalidade. 5.  
Formação de professoras. I. Paraguet, Marcia. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

Tese defendida em 6 de abril de 2018 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Paraquett  
Universidade Federal da Bahia  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Lima Costa  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Externa (Primeira Titular)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júlia Morena Silva da Costa  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Externa (Segunda Titular)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Marcia Tiba Radis Baptista  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Interna (Primeira Titular)

---

Prof. Dr. José Amarante Santos Sobrinho  
Universidade Federal da Bahia  
Examinador Interno (Segundo Titular)

E os suplentes:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvina Liliana Carrizo  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Primeira Suplente Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Cristina Vicente da Silva Matos  
Universidade Federal de Sergipe  
Segunda Suplente Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edleise Mendes  
Universidade Federal da Bahia  
Primeira Suplente Interna

---

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira  
Universidade Federal da Bahia  
Segundo Suplente Interno

*Às pessoas mais importantes da minha vida:  
paiho Edson (no outro plano),  
mainha Lucy,  
Lívia,  
Flávio,  
Júlia,  
Maria Eduarda  
e Luíza.*

## AGRADECIMENTOS

A todos os ex-alunos e ex-professores com os quais tive oportunidade de conviver e crescer, pelo muito que acrescentaram em minha vida!

À Marcia, mestra, amiga e companheira na jornada de Doutorado, de Espanhol e de vida, a “mãerientadora” mais espetacular que eu poderia ter, por sua paciência, seu incentivo e o amor com que acolhe a cada uma de nós, as suas meninas!

À Suzane Costa e à Edleise Mendes, por serem tão gentis na leitura de meu texto de Qualificação e da tese e me mostrarem que eu poderia fazer!

À Júlia Costa e ao José Amarante, pelo cuidado com que atenderam ao meu convite e pelas grandes contribuições para o aperfeiçoamento da versão final desta tese!

À Lívia Baptista, pela disponibilidade com que passou a ocupar a posição de membro titular na banca e pelo empenho na apreciação deste trabalho!

Aos professores Silvina, Dóris e Sávio, por aceitarem o convite para compor a banca como membros suplentes!

Ao Adrián Scribano, pela acolhida em Buenos Aires, de braços e corpos abertos para minhas inúmeras dúvidas e inquietações!

À Antonia Sanchez, pela acolhida em Murcia com sua doce sapiência e extrema generosidade!

À Helena, pelo esmero na revisão de meu texto encharcado de sentimentos e emoções!

À Élen, ex-aluna, hoje colega, pelo trabalho com o Inglês!

A Deus, Pai generoso, por me permitir viver esta alegria!

Aos muitos amigos espirituais que me acompanham na jornada desta existência, por me inspirarem bons pensamentos e me ampararem nos momentos de desafio, que não foram poucos!

À FEAQ e à ACEAQ, casas que me acolhem em Juiz de Fora e Viçosa, por me encherem a alma de boas energias e coragem para seguir adiante!

À mainha, exemplo de mulher forte e guerreira, cujo amor e dedicação nunca poderão ser superados, pela oportunidade de estar aqui neste mundo e de tê-la ao meu lado sempre que meu coração pede socorro!

Ao painho, cujo amor e energia me impulsionaram adiante, pelo incentivo para alçar meus voos, só ou acompanhada, e pela constante confiança em mim depositada!

À Bombom e ao Bombom, meus irmãos e amigos, admiradores e confidentes, braços direito e esquerdo, de sempre e para sempre, por me amarem e tornarem nossa família um exemplo de união!

Às Pitucas, minhas sobrinhas lindas, que me presenteiam diariamente com seu amor simples e sincero, por adoçarem minha vida e me fazerem sentir a titia mais feliz do mundo!

Ao Jove, à Dorinha e à Dalva, “tiopai” e “tiasavós”, por me mostrarem que eu sempre posso mais e que o amor supera qualquer distância!

Ao Totô e à Nina, meus “cãopanheiros” do dia-a-dia, cujos carinhos e lambidas enchem meu coração de afeto, por saberem entender minhas ausências e meus silêncios!

À Habia e à Gabriela, por cuidarem de meus bebês com tanto empenho nos vários momentos em que tive que me ausentar de casa!

À Karla que, como costume dizer, me conhece de um lado e do outro, de cima para baixo e de trás para frente, pela compreensão, paciência e devoção com que realiza seu trabalho, ajudando-me a superar a angústia e a ansiedade que me acompanharam em vários momentos deste Doutorado!

Ao Dr. Geraldo, por me atender (e entender) nas muitas consultas ao longo desta jornada e pelas bolinhas e tabletes milagrosos que me reergueram diversas vezes!

À Elaine, salvadora da pátria com suas massagens, pelo empenho no emprego das “santas” mãos para aliviar minhas dores nas costas: lombar e cervical, um dos efeitos colaterais mais frequentes desta tese!

Às amigas e aos amigos de longa e curta data, por me doarem seu tempo e sua disponibilidade nos momentos bons e nos nem tão bons assim!

À Ana Luisa, ao André, à Luciana, à Mari, à Clara, à Paty, à Zane e à Lud, pelas trocas, pelos conselhos, pelas leituras e dicas, desde a elaboração do anteprojeto da seleção até a etapa final da escrita, atitudes dignas só de grandes amigos!

Às lindas Rose, Thaysa e Aline, por, juntamente com Josane, fazerem de minha estada em Salvador a mais divertida e por cuidarem de mim como de uma irmã!

À turma 2014 do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, carinhosa e unida, por fazer aumentar o amor que sinto pela Bahia!

À Universidade Federal de Viçosa, pelo estímulo à capacitação!

À CAPES, pela concessão da bolsa para Doutorado Sanduíche no Exterior, processo nº 88881.134527/2016-01!



*Eu, caçador de mim*  
*Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão*

*Por tanto amor*  
*Por tanta emoção*  
*A vida me fez assim*  
*Doce ou atroz*  
*Manso ou feroz*  
*Eu, caçador de mim*

*Preso a canções*  
*Entregue a paixões*  
*Que nunca tiveram fim*  
*Vou me encontrar*  
*Longe do meu lugar*  
*Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta Nada*  
*a fazer senão esquecer o medo Abrir o*  
*peito a força, numa procura Fugir as*  
*armadilhas da mata escura*

*Longe se vai*  
*Sonhando demais*  
*Mas onde se chega assim*  
*Vou descobrir*  
*O que me faz sentir*  
*Eu, caçador de mim*

## RESUMO

Nesta tese, narro experiências vividas com o Espanhol, desde quando fui apresentada a essa língua pelos programas de televisão brasileiros, passando pelos papéis de estudante e professora e chegando até minha formação continuada no Doutorado. Essas narrativas, de cunho subjetivo e, concomitantemente, reflexivo-teórico, têm por objetivo geral analisar como as sensibilidades influenciam minha formação como professora intercultural de Espanhol: o que me moveu a aprender a língua e a querer continuar dedicando-me a ela foi a paixão experimentada ao ouvi-la. Entre a música e as vivências de aprender e ensinar Espanhol é que se desenrola o texto, embasado teoricamente por estudos da Sociologia dos Corpos/Emoções, Linguística Aplicada e perspectiva intercultural. Utilizei a autoetnografia como estratégia metodológica e como performance escrita: a partir da perspectiva afetiva, descrevo momentos e situações diversas de meu contato com o Espanhol para responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como o Espanhol me afeta e me afetou e como eu afeto e afetei as pessoas com o Espanhol? Na elaboração de cada narrativa, passei pelo seguinte itinerário: trabalho de composição de uma paisagem para cada autoetnografia desenvolvida, através do acesso a memórias e documentos pessoais; reconstrução cronológica de minhas experiências, analisando a influência do biográfico, do afetivo e do intercultural no cognitivo. Ao longo da criação dos textos, descobri que os processos de aprender e ensinar Espanhol vividos por mim estão marcados afetiva, política, social e culturalmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol língua estrangeira. Autoetnografia. Sociologia dos Corpos/Emoções. Interculturalidade. Formação de professores.

## RESUMEN

En esta tesis narro mis experiencias vividas con el Español, desde el momento en que tuve mi primer contacto con esta lengua a través de los programas de televisión brasileños, pasando por los roles de estudiante y profesora y llegando a mi formación continua en el Doctorado. Esta producción escrita, de cuño subjetivo y, a la vez, reflexivo-teórico, tiene como objetivo general analizar cómo las sensibilidades influyen en mi formación como profesora intercultural de Español: lo que me hizo querer aprender la lengua y continuar dedicándome a ella fue la pasión sentida al escucharla. El texto se desenvuelve entre la música y las vivencias de aprender y enseñar Español, basado teóricamente en estudios de la Sociología de los Cuerpos/Emociones, Lingüística Aplicada y la perspectiva intercultural. Utilicé la autoetnografía como estrategia metodológica y como performance escrita: a partir de la perspectiva afectiva, describo momentos y situaciones diversas de mi contacto con el Español para contestar la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el Español me afecta y me ha afectado y cómo afecto y he afectado a las personas con el Español? En la producción de cada narrativa, pasé por el siguiente itinerario: trabajo de composición de un paisaje para cada autoetnografía desarrollada, por medio del acceso a memorias y documentos personales; reconstrucción cronológica de mis experiencias, analizando la influencia de lo biográfico, de lo afectivo y de lo intercultural en lo cognitivo. A lo largo de la creación de los textos, descubrí que los procesos de aprender y enseñar Español vividos por mí están marcados afectiva, política, social y culturalmente.

**PALABRAS CLAVE:** Español lengua extranjera. Autoetnografía. Sociología de los Cuerpos/Emociones. Interculturalidad. Formación de profesores.

## ABSTRACT

In this thesis, I narrate my personal experiences with Spanish language, since when I was introduced to this language by Brazilian television programs, passing through the papers of student and teacher, until my continuing education in the PhD. These narratives of a subjective and, concomitantly, reflexive-theoretical nature, generally aim to analyze how the sensibilities influence my formation as an intercultural Spanish teacher: what pushed me to learn the language and to keep dedicating myself to was the passion experienced upon listening to it. Between the music and the experiences of learning and teaching Spanish, the text unfolds theoretically based on studies of Sociology of the Bodies/Emotions, Applied Linguistics and intercultural perspective. I used the autoethnography as a methodological strategy also as a written performance: from the affective view, I describe several moments and situations from my contact with Spanish to answer to the following research question: how does or did Spanish affect me, also how do I affect or have I affected people with Spanish? In the elaboration of each narrative, I went through the following itinerary: composition work of a landscape for each developed autoethnography, through the access of personal documents and memories; chronological reconstruction of my experiences analyzing the influence of the biographical, the affective and the intercultural in the cognitive. Throughout the creation of the texts, I have found out that the processes of learning and teaching Spanish lived by me are marked affectively, politically, socially and culturally.

**KEYWORDS:** Spanish as foreign language. Autoethnography. Sociology of the Bodies/Emotions. Interculturality. Teacher training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AECID</b>	Agência Espanhola de Cooperação Internacional
<b>ANDES-SN</b>	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
<b>APEMG</b>	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Minas Gerais
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>C.C.E.</b>	<i>Curso Comunicativo de Español</i>
<b>CCH</b>	Centro de Ciências Humanas
<b>CEE/MG</b>	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>CEE/UFV</b>	Centro de Ensino e Extensão da Universidade Federal de Viçosa
<b>CELE</b>	Centro de Estudos da Língua Espanhola
<b>CELES</b>	Curso de Extensão em Língua Espanhola
<b>CIPLOM</b>	Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DELE</b>	<i>Diploma Básico de Español Lengua Extranjera</i>
<b>DEMP/SEM/MG</b>	Superintendência de Ensino Médio e Profissional de Minas Gerais
<b>DLA</b>	Departamento de Letras
<b>EIB</b>	Educação Indígena Bilíngue
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ELE</b>	Espanhol Língua Estrangeira
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ESAV</b>	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
<b>FEEA</b>	Fábrica de Armas do Exército
<b>FOCOELE</b>	Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IIAP</b>	<i>Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana</i>
<b>INE</b>	<i>Instituto Nacional de Estadística</i>

<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LD</b>	Livro didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>Lea</b>	Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MII</b>	<i>Método Inductivo Intercultural</i>
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>PASES</b>	Programa de Ingresso Seriado
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda da Constituição
<b>PGP</b>	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPGLinc</b>	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
<b>PROELE</b>	Grupo de Pesquisas Formação de Professores de Espanhol em Contexto Latino-americano
<b>PROFLETRAS</b>	Mestrado Profissional de Letras
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>P. U.</b>	Projeto de Universalização da Oferta das Línguas Estrangeiras
<b>PUC-Rio</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SBT</b>	Sistema Brasileiro de Televisão
<b>SEE/MG</b>	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SESu</b>	Secretaria de Ensino Superior
<b>SIA</b>	Simpósio de Integração Acadêmica
<b>SIGET</b>	Simpósio Internacional de Gêneros Textuais

<b>SINEP/MG</b>	Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UBA</b>	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFRR</b>	Universidade Federal de Roraima
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UM</b>	<i>Universidad de Murcia</i>
<b>UMA</b>	<i>Universidad de Málaga</i>
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNILA</b>	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
<b>UREMG</b>	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

APRESENTANDO-NOS .....	15
1 - NUM MATO SEM CACHORRO: AS LEIS N <sup>OS</sup> 11.161 E 13.415, MAS “A LUTA CONTINUA” .....	19
2 - ENTÃO EU VOU PARA VIÇOSA .....	38
Na cidade .....	38
3 - DEUS AJUDA A QUEM CEDO MADRUGA: NA UFV E NA UFBA.....	45
4 - A CAMINHO DA AUTOETNOGRAFIA .....	49
5 - BUENOS AIRES: A DIVISORA DE ÁGUAS .....	63
6 - APARECEU A MARGARIDA .....	78
7 - AMOR À PRIMEIRA... ESCUTA .....	80
8 - DA NOVELA PARA A SALA DE AULA .....	86
9 - EM BUSCA DO OBJETIVO .....	92
10 - NASCE A PROFESSORA DE ESPANHOL.....	95
11 - VOLTO A SER ALUNA .....	106
12 - ENFIM SÓS? NÃO! ENFIM, PROFESSORA UNIVERSITÁRIA .....	114
13 - “E AGORA, JOSÉ?” .....	121
14 - A BOA FILHA À CASA TORNA! .....	127
15 - TRÊS HISTÓRIAS... TRÊS INSPIRAÇÕES .....	133
16 – SEMEADURAS .....	139
17 - APRENDI E ENSINEI .....	147
18 - ENQUANTO ISSO... EMOÇÕES E CULTURAS DIALOGAM.....	157
19 - ERA PRIMAVERA EM MURCIA... EU ESTAVA LÁ.....	165
20 - DESCUBRO O OUTRO-IMIGRANTE .....	182
21 - DO LIMÃO À LIMONADA... VOU CHEGANDO AO FINAL... DESTA CAMINHADA .....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	200



## APRESENTANDO-NOS

Certo dia, passando de carro pela Universidade, mostrei o campus para minha sobrinha Júlia e lhe contei que havia estudado naquela “escola”. Eu lhe contei também que era professora de Espanhol. Pela primeira vez falava desse assunto com ela. Primeiramente, ela ficou encantada em saber que a tia era professora. Depois, perguntou-me o que eu fazia na minha escola. Eu respondi que ensinava Espanhol e ensinava aos meus alunos como serem professores de Espanhol. Do alto da inocência de seus cinco anos de idade, a pequena expressou admirada: “– Nossa, tia, só isso? Eu faço um monte de coisas na minha escola: brinco de massinha, no parquinho, faço atividades, desenho...”. Fiquei sem palavras. É sobre o que faço e o que fiz como aluna ou professora nas escolas e universidades por onde passei que vou narrar, a partir de agora, não com a graciosidade da pequena Júlia, mas com a inspiração da professora apaixonada pelo que faz.

Após uma jornada que incluiu muitas idas e vindas, escritas e reescritas, diferentes versões, apresento, nesta tese, a versão final que fui capaz de realizar em um estilo próprio de texto: uma narrativa autoetnográfica e, essencialmente, memorialística, que trata das minhas experiências como estudante, professora e formadora de professores de Espanhol. Abordo, desde os primeiros contatos que tive com a língua, por meio da televisão, até as vivências atuais no Doutorado, sob o aspecto afetivo. Por isso, não busco apontar a realidade pura dos fatos, mas as percepções e emoções que me moveram e movem nesses acontecimentos de encontro com o Espanhol.

Distanciando-me do texto clássico deste gênero acadêmico e inspirada nas leituras de teses e artigos ousados, durante estes quatro anos, permiti-me arriscar. Acreditava na realização de um Doutorado que me fizesse sair da zona de conforto, o que de fato aconteceu. Alternando entre o que denomino narrativas descritivo-reflexivas, nas quais relato experiências de contato com a língua, e narrativas analíticas, nas quais relaciono vivências e teorias, ressignificando minhas práticas. Em todas as narrativas, no entanto, tive como pano de fundo a seguinte pergunta de pesquisa: Como o Espanhol me afeta e me afetou e como eu afeto e afetei as pessoas com o Espanhol?

Elucido também algumas opções que fiz ao longo do texto que facilitarão a leitura. Utilizo Espanhol com maiúscula porque a língua é, em minha opinião, a protagonista da tese. Quando transcrevo anotações do diário de campo e notas pessoais, faço-o usando o itálico para diferenciá-las da narrativa corrente do texto. Escrevi itens e não capítulos, de

acordo com o conteúdo do que possuía para narrar. Por essa razão, haverá itens de 3 páginas e outros de 15. Finalmente, informo que minha narrativa é temporal, mas nem sempre linear, conforme a organização da tese, que exponho a partir de agora.

Os itens 1 a 3 têm um caráter mais informativo e contextual acerca de meu ambiente de trabalho. No primeiro, intitulado “Num mato sem cachorro: as Leis N<sup>os</sup> 11.161 e 13.415, mas “a luta continua”, faço pinceladas autoetnográficas em meio à abordagem das leis que regem o ensino de Espanhol no Brasil, nos últimos tempos, e que me afetam diretamente na prática como professora e formadora de professores. No item 2, “Então eu vou para Viçosa”, mergulho plenamente na narrativa autoetnográfica, mostrando como se deu meu encontro com a cidade que me acolheu, em 2010, quando fui nomeada para a Universidade Federal de Viçosa (UFV). O 3, “Deus ajuda a quem cedo madruga: na UFV e na UFBA”, traz relatos dos primeiros contatos com a UFV desde quando lá cheguei até minha aprovação para o Doutorado na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nos itens 4 a 6, falo dos acontecimentos do Doutorado relacionados à definição da pesquisa. Assim, no item 4, “A caminho da autoetnografia”, descrevo minhas experiências no primeiro ano do Curso, 2014, as disciplinas e leituras que influenciaram a opção pela estratégia metodológica adotada e o sofrimento causado pelo Exame de Qualificação. No item seguinte, “Buenos Aires: a divisora de águas”, mostro como o período de pesquisa realizada com o Prof. Adrián Scribano foi crucial para a compreensão de meu processo de investigação, tanto em termos metodológicos quanto em relação às descobertas sobre a Sociologia dos Corpos/Emoções. O 6, “Apareceu a margarida”, descreve os aspectos metodológicos, a saber, a pergunta de pesquisa, os objetivos e os procedimentos realizados para a consecução da tarefa.

Do item 7 ao 20, narro os eventos que sobressaíram em minha relação com a língua, dadas as conexões entre minha biografia, o afetivo, o cognitivo e o intercultural. No 7, “Amor à primeira... escuta”, narro os encantos provocados pelo Espanhol, desde as primeiras vezes em que ouvi “*Corazón partío*”, de Alejandro Sanz, canção desencadeadora da paixão que me leva a escrever esta história. No item 8, “Da novela para a sala de aula”, relato as experiências iniciais como estudante da língua na UFJF, entre 1998 e 2000, em nível de graduação. No 9, “Em busca do objetivo”, falo do caminho que encontrei para continuar minha formação inicial pelos anos 2000, fora da universidade, em dois cursos de Espanhol.

No item seguinte, “Nasce a professora de Espanhol”, exponho minhas vivências como bolsista de extensão na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ministrando

aulas de Espanhol pela primeira vez e, ainda, os fatos relevantes experimentados em meus anos de atuação no ensino médio. O item 11, “Volto a ser aluna”, retrata os anos de Mestrado e as descobertas da interculturalidade, além do meu retorno para concluir a habilitação em Espanhol pela UFJF. Já no 12, “Enfim sós? Não! Enfim, professora universitária”, relato experiências marcantes como professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O item 13, denominado “E agora, José?”, contempla a discussão sobre formação de professores de Espanhol e currículo, tomando como referência minha prática nos anos iniciais do Curso de Letras Português-Espanhol da UFV, quando fui coautora do Programa do Curso.

Os itens 14 a 17 apresentam minha experiência como professora e pesquisadora na UFV, entre 2010, ano de chegada, e 2014, ano de afastamento para as atividades do Doutorado. No 14, “A boa filha à casa torna!”, abordo minhas reflexões e vivências sobre meu papel político como formadora de professores. No 15, “Três histórias... três inspirações”, relato três histórias de superação de ex-alunas que me surpreenderam e inspiraram, especialmente, pela identificação que tenho com elas devido à semelhança de condições de vida antes de ingressar na universidade. No seguinte, “Semeaduras”, conto como foram as práticas de pesquisa com os alunos da UFV e meu trabalho na Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG). O 17, “Aprendi e ensinei”, traz minhas experimentações didático-metodológicas em sala de aula como professora, como os *Seminarios clase*<sup>1</sup> e a proposta do portfólio.

No item 18, “Enquanto isso... emoções e culturas dialogam”, a narrativa volta para o Doutorado. Faço uma reflexão sobre as conexões entre o estudo sociológico das emoções e a interculturalidade, no que se refere ao caráter decolonizador de ambas as propostas teóricas, à perspectiva da reciprocidade e ao aspecto cultural das emoções. No 19, “Era primavera em Murcia... eu estava lá”, narro minhas vivências realizadas em Murcia/Espanha, durante o período de pesquisa no exterior realizada entre abril e julho de 2017, entre elas as descobertas sobre o Método Indutivo Intercultural e a presença nas aulas de Antonia Sánchez, que me recebeu generosamente na *Universidad de Murcia*. No 20, “Descubro o Outro-imigrante”, narro meus processos de aprendizagem em contato com os imigrantes na cidade, seja nas ruas, nos eventos acadêmicos ou nas aulas de Espanhol da Cruz Vermelha, as quais pude observar e, inclusive, ministrar. No último item, 21, “Do limão à limonada... vou chegando ao final... desta caminhada”, dedico-me a percorrer,

---

<sup>1</sup>“Seminários aula” (Tradução livre feita por mim).

resumidamente, os itens anteriores, oferecendo – talvez – tentativas de respostas para a pergunta de pesquisa e para os objetivos desta tese.

No entanto, termino e começo movida, principalmente, por um desejo maior de perscrutar minha presença no mundo junto aos outros muitos que me constituem como professora e como pessoa. Começo e termino movida por um sentimento de esperança que me anima e me conforta em tempos de crises ou de desesperança. Estou constantemente inscrita em um movimento de busca, sou “caçadora de mim... presa a canções e entregue a paixões” e espero que o que ora ofereço proporcione a você, leitora ou leitor, primeiramente, a compreensão de um mundo de experiências e saberes que partem de mim e se encontram com saberes e experiências de outros pertencentes aos mesmos grupos socioculturais; e, segundo, o ensejo da esperança e da indagação. Abri o peito, o coração e o baú de memórias e fui à luta. Desejo-lhe boa leitura e agradeço, já de antemão, a compreensão para a pesquisadora e professora em formação!

## **1 NUM MATO SEM CACHORRO: AS LEIS NºS 11.161 E 13.415, MAS “A LUTA CONTINUA”**

Inicialmente, minha pesquisa estava inserida nos debates sobre o ensino de Espanhol no Brasil, que passaram a ter maior visibilidade após a promulgação da Lei 11.161/2005<sup>2</sup> (BRASIL, 2005), cujo teor apontava para a obrigatoriedade da oferta do ensino dessa língua nas escolas brasileiras de nível médio. Porém, lamentavelmente, no momento de escrita deste parágrafo – março de 2017 –, essa Lei já está revogada, como informa o endereço eletrônico citado em nota de rodapé. Mais adiante, abordarei essa mudança.

Independentemente de não mais estar valendo para a educação brasileira, a promulgação da Lei, no entanto, impulsionou uma série de ações governamentais no sentido de promover sua aplicação: abertura de licenciaturas em Letras Espanhol; ampliação do número de vagas para docentes da área em Instituições Federais de Ensino; criação de documentos norteadores para o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), com um capítulo dedicado ao Espanhol; inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2011; edição do volume 16 da Coleção Explorando o Ensino pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2010), dedicado exclusivamente à discussão de questões teórico-práticas sobre o ensino da língua.

Sou filha de duas dessas ações, mais especificamente, as que se referem à abertura de licenciaturas em Letras Espanhol e à ampliação do número de vagas para docentes nas instituições superiores de ensino, o que justifica a vinculação desta tese a esse momento histórico da educação brasileira. Tornei-me professora efetiva do recém criado curso de Letras Português-Espanhol da UFV em 2010, em uma conjuntura deveras favorável para os professores e estudantes de Espanhol do Brasil. Infelizmente, essa conquista foi efêmera!

Dada sua relevância para minha área de atuação e minha pesquisa, opto por discutir a referida Lei e suas consequências. Concretização de inúmeras tentativas anteriores de estabelecimento do ensino de Espanhol nas escolas brasileiras (RODRIGUES, 2010), a Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) acarretou repercussões nacionais e internacionais. Na época, diversas entidades e personalidades, ligadas ou não à área, como a Associação Brasileira de Editores de Livros e o Embaixador da Espanha, manifestaram-se, por meio da mídia,

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em 24 de março de 2017.

apresentando considerações ora ingênuas, ora fantasiosas, ora meramente mercantilistas, especialmente, em relação às motivações para sua promulgação e às relações entre os países de Língua Espanhola das Américas e a Espanha.

Na opinião de importantes profissionais e pesquisadores do Espanhol no Brasil, no entanto, a Lei continha fragilidades. Segundo Paraquett (2006), as motivações para a Lei iam além das relações entre os países do Mercosul e os interesses verdadeiramente educacionais, já que movimentações no sentido de aproximar os brasileiros dos povos da América Hispânica, através do ensino da língua, já estavam sendo tomadas pela comunidade hispânica do Brasil, desde o início do século XX, quando da implantação do componente curricular no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Ao longo das décadas seguintes, outras iniciativas similares foram realizadas: criação dos cursos de Letras com a formação em Espanhol; diversos projetos de lei apresentados no Congresso Nacional; implantação dos Centros de Línguas; composição das Associações de Professores de Espanhol nos estados; e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>3</sup> (BRASIL, 1996), que possibilitou, já àquela época, a oferta de duas línguas estrangeiras na escola básica. Porém, nenhuma dessas medidas havia sido tão eficiente a ponto de inserir o componente curricular, de fato, na pauta escolar.

De acordo com Paraquett (2006), em relação aos motivos pelos quais a Lei foi promulgada em 2005, ficou evidente a prevalência do interesse econômico e político sobre o educacional. O próprio Embaixador da Espanha, naquelas circunstâncias, mencionou um acordo entre os governos brasileiro e espanhol, a partir do qual parte da dívida do Brasil com a Espanha seria convertida em autorização ao país europeu para a formação de professores no Brasil, o que contrariava as determinações da LDB (BRASIL, 1996) quanto a essa questão, já que a LDB dispõe que a formação de professores no Brasil cabe unicamente às instituições de ensino superior, como comprova o fragmento abaixo:

Há, nitidamente, um acordo entre governos que desconsiderou o papel que o MEC tem na figura das suas universidades e das faculdades que funcionam em nosso país sob sua responsabilidade legal. Emitir diplomas, formar professores, compete ao MEC brasileiro e não ao espanhol. E o que nos parece mais sério é envolver essa negociação com o pagamento de dívidas (PARAQUETT, 2006, p. 133).

Como se não bastasse a violação ao princípio da transparência na história da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), o conteúdo da mesma também apresentava problemas,

---

<sup>3</sup>Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 24 de março de 2017.

conforme apontou Rodrigues (2010). Para essa pesquisadora, e com a qual estou de acordo, o texto da normativa contribuiu para o processo de “[...] ‘desoficialização’ do ensino de línguas estrangeiras nas escolas [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 20), ou seja, desvalorização da língua como componente curricular. Isso aconteceu porque a Lei passou a permitir a oferta da língua fora do ambiente escolar, em cursos e nos chamados Centros de Estudos de Língua Moderna, o que contribuiu para desvincular o ensino de Espanhol da educação básica. Para Rodrigues (2010), esse processo teve início com a publicação da LDB de 1961<sup>4</sup> (BRASIL, 1961), que não fazia referência às línguas estrangeiras, contrariando a Reforma Capanema (BRASIL, 1942), decreto de 1942<sup>5</sup>, que valorizava o ensino de línguas, como se explicita no excerto a seguir:

Segundo uma imagem que ganha espessura e se estende pelo Brasil a partir dos anos 60, a escola “não ensina bem as línguas estrangeiras” e, por isso, essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não se vinculam ao planejamento escolar de maneira geral (RODRIGUES, 2010, p. 21-22).

Esse desmerecimento do ensino de línguas na escola é bastante perceptível para professores e alunos, que ouvimos, repetidas vezes, que “não adianta aprender Inglês ou Espanhol porque nunca se sairá do país” ou “para que aprender uma língua estrangeira se nem Português os alunos sabem falar?”. Tantos julgamentos, não só linguísticos, mas também sociais, são claramente expressos nesses comentários. Estendo a concepção de Faraco (2011) e Bagno (1999) a respeito do forte preconceito contra a Língua Portuguesa falada por pessoas de classes baixas à vinculação entre a capacidade e a utilidade de saber falar uma língua estrangeira e a classe social a que pertence o estudante. Ou seja, de acordo com essa visão preconceituosa, o estudante de escola pública, que é pobre, não deverá sair do seu entorno, contentando-se com aprender o mínimo e, de preferência, que se forme para o trabalho. Já na escola privada, quanto mais opções se oferecem aos alunos, melhor é a instituição. Essa é a atual perspectiva, já que o contexto é o de uma nova normativa para a educação básica do Brasil, que desfavorece o estudante de classes baixas, como será melhor discutido nas páginas a seguir.

---

<sup>4</sup>Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 24 de março de 2017.

<sup>5</sup>Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm). Acesso em 24 de março de 2017.

O processo de protagonismo do Espanhol, desencadeado após a publicação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), no entanto, não se viu refletido amplamente na prática da realidade escolar. Coube a cada estado normatizar a aplicação do estabelecido legalmente, já que o ensino médio era de sua competência. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), estado de localização da UFV, onde atuo na formação inicial de professores de Espanhol, publicou seis regulamentações direta ou indiretamente relacionadas à aplicação da referida Lei, no período em que esta esteve em vigor. São elas, em ordem cronológica: Parecer CEEMG 1125/2009<sup>6</sup> (CEE/MG, 2009); Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009<sup>7</sup> (SEE/MG, 2009); Resolução SEE Nº 2486, de 20 de dezembro de 2013 (SEE/MG, 2013)<sup>8</sup>; Resolução SEE Nº 2742, de 22 de janeiro de 2015<sup>9</sup> (SEE/MG, 2015); Resolução SEE Nº 2842, de 13 de janeiro de 2016 (SEE/MG, 2016a)<sup>10</sup>; Resolução SEE Nº 2843, de 13 de janeiro de 2016 (SEE/MG, 2016b)<sup>11</sup>. Tais documentos situavam-se entre o incentivo ao ensino da língua e o esmorecimento de ações em prol do mesmo.

O Parecer CEEMG 1125/2009 (CEE/MG, 2009) foi a resposta a uma consulta realizada pelo Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais – SINEP/MG – acerca da oferta do componente curricular no ensino médio, em atendimento à Lei. Importante notar que, antes dessa consulta, o Governo Estadual não havia emitido nenhum documento sobre o cumprimento da referida legislação, desconsiderando a necessidade de prazos para que as escolas pudessem adaptar-se a partir da consulta à comunidade sobre a opção pelo Espanhol. As respostas evidenciam o reconhecimento do Espanhol como componente curricular de Língua Estrangeira oferecido em horário regular de aulas; o Parecer deixa claro que esse componente curricular não equivale ao ensino de línguas em um curso livre, o que foi uma interpretação bastante positiva. O fragmento da resposta à quarta pergunta demonstra isso:

---

<sup>6</sup>Disponível em [http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=3044&Itemid=143](http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=3044&Itemid=143). Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

<sup>7</sup>A Orientação pode ser lida em <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/12/21/orientacao-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-minas-gerais/>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

<sup>8</sup>Disponível em <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/110853>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

<sup>9</sup>Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

<sup>10</sup>Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

<sup>11</sup>Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.



Conforme dispõe o Parecer CEE nº 335/01 o curso de idiomas “sem vínculos com o Sistema Estadual de Ensino funciona como **curso livre** e, como tal, não se sujeita às normas da legislação básica do ensino.

(...)

Entende-se que qualquer instituição especializada no ensino de idiomas poderia candidatar-se a este mister, desde que se submetesse a um processo de **credenciamento** perante este Conselho, pelo qual pudesse comprovar capacidade legal, administrativa e pedagógica segundo as normas educacionais vigentes.

Além disso, o contrato ou outro instrumento previsto nas normas pertinentes deveria conter cláusulas que preservassem as definições contidas na proposta pedagógica de cada escola, principalmente no referente a procedimentos e critérios de avaliação de aprendizagem, registros escolares, controle de frequência e monitoramento da habilitação e do desempenho dos professores das instituições prestadoras dos serviços docentes [...] (CEE/MG, 2009, s/p; destaques no original).

Menos de um mês depois, foi publicada a Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009 (SEE/MG, 2009), em que se determinava a obrigatoriedade de oferta do componente curricular em 2010, somente para os estudantes do 1º ano do ensino médio, enquanto os de 2º e 3º anos não teriam direito a optar pelo Espanhol, em discrepância com o Parecer CEEMG 1125/2009, que dispunha o ano de 2011 para o de início da vigência da Lei no ensino regular. Tal divergência de determinações remetia à inconsistência nas orientações estaduais e, por consequência, à instabilidade quanto à presença do Espanhol na dinâmica escolar. Além disso, exigia-se o número mínimo de 25 estudantes por turma e as aulas no sexto horário ou no contraturno, de modo que, para o diretor da escola e para o próprio estudante, naquele momento, estudar Espanhol tornou-se praticamente inviável.

Merece atenção uma reflexão acerca das opções oferecidas naquele ano para a oferta das aulas de Espanhol. Nítido o despreço ao componente curricular, relegando-o (vale frisar, somente ele) a horários extras. Além disso, o contraturno e o 6º horário são obviamente pouco produtivos, especialmente, em se tratando de escolas públicas, onde muitos alunos dependem de transporte escolar das prefeituras, cujos horários são reduzidos. Políticas como essa vêm a confirmar a “desoficialização” do Espanhol.

Desse modo, a normativa que, de fato, vigorou nas escolas de Minas Gerais, nos anos de 2010 a 2013, foi a Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009 (SEE/MG, 2009) nas condições anteriormente descritas. A consequência dessa determinação foi a dificuldade de sua aplicação (GALVÃO; ASSIS, no prelo) e, conseqüentemente, o baixo número de estudantes de Espanhol entre os matriculados nessa etapa de ensino. Isso foi patente para mim, no ano de 2011, quando eu e um colega da área de Espanhol do Departamento de Letras da UFV fomos conversar com a direção da Escola Estadual Effie Rolfs, de educação básica, que funciona nas

dependências da Universidade. Nossa intenção era, aproximando-nos da escola para saber como estava ocorrendo a implantação da língua, verificarmos as futuras possibilidades de estágio para nossos alunos naquela Instituição. Nossa surpresa foi descobrir que, até aquele momento, nenhum aluno havia sido consultado sobre a oferta de Espanhol.

Durante aquele ano, estivemos em constante contato com a escola, na pessoa do vice-diretor do turno da manhã, que se mostrava sempre muito disposto ao diálogo e a trabalhar pela implantação do Espanhol como componente curricular Língua Estrangeira Moderna. No ano letivo de 2012, a escola disponibilizou seu espaço para que realizássemos um trabalho de motivação com os alunos do 9º ano que, no ano seguinte, teriam a opção de estudar Espanhol. Organizamos, com os professores em formação inicial, uma tarde de atividades para os estudantes da escola: apresentação da língua e suas culturas; sensibilização para as relações de proximidade com o mundo hispânico; demonstração de trabalhos que vinham acontecendo nas aulas de Espanhol do Colégio de Aplicação COLUNI, que pertence à UFV e situa-se próximo à escola estadual, também nos limites geográficos da Universidade. Intitulada *Rumbo al español – La enseñanza regular de la lengua española: por la implantación en la Effie Rolfs*<sup>12</sup>, a mostra foi realizada no auditório da Biblioteca Central da UFV e contou com a participação dos estudantes de graduação que atuaram em todos os momentos, desde a elaboração da ideia até a conclusão dos trabalhos, mesmo sendo período de greve de professores e técnicos das universidades federais. Infelizmente, tivemos um público muito aquém do estimado pelas inscrições prévias, talvez devido à forte chuva pouco antes do início do evento. Mas esse momento, de alguma maneira, serviu-nos como um termômetro para os desafios que estávamos enfrentando.

No ano letivo de 2013, a escola cumpriu o que dizia a Orientação e fomos convidados a conversar com os estudantes do 1º ano do ensino médio, de sala em sala, informando-lhes a oferta do Espanhol como língua estrangeira, a existência da habilitação na UFV e a possibilidade de optar por essa língua no ENEM<sup>13</sup>. Para essa conversa, levamos alguns de nossos graduandos, que já haviam participado da mostra e encontravam-se motivados com todo esse movimento, que lhes era novo. A fim de

---

<sup>12</sup>“Rumo ao Espanhol – O Ensino regular da Língua Espanhola: pela implantação na Effie Rolfs” (Tradução livre feita por mim).

<sup>13</sup>O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui-se de um conjunto de provas anuais aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O ENEM é o exame de acesso ao ensino superior e, nos casos pertinentes, ao financiamento estudantil universitário. Informação obtida em: [http://enem.inep.gov.br/#/antes?\\_k=zavv30](http://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=zavv30). Acesso em 12 de setembro de 2017.

concretizar a oferta do Espanhol, seria necessário que os responsáveis dos 25 alunos – como mencionei antes – assinassem um documento, autorizando o estudante a cursar Espanhol e comprometendo-se com a escola e com a Secretaria de Educação, já que esta designaria um professor exclusivamente para essa demanda. Como a escola não atingiu o número mínimo, tendo alcançado apenas 17 assinaturas, não pôde fazer a designação, de modo que os 17 alunos interessados não foram contemplados com a opção de estudar Espanhol na escola.

Após lamentarmos pelo ocorrido e pelas dificuldades impostas pelo estado, que deveria, ao contrário, promover a inclusão da língua no ensino médio, resolvemos atender a mais um convite do vice-diretor para desenvolver algum trabalho com aquele grupo que, no ano seguinte, poderia servir como estímulo para que mais estudantes se interessassem. Assim, coordenei o projeto de extensão “Ensino do espanhol na Escola Estadual Effie Rolfs: buscando novos horizontes”, criado e implementado por cinco professores voluntários em formação inicial que se revezavam semanalmente em uma aula de 50 minutos no 6º horário do turno da manhã. À parte todas as dificuldades que supõe um projeto como esse, tais como concorrência com outros projetos remunerados dos quais participavam os graduandos e evasão dos estudantes da escola, o saldo foi positivo, pois nosso objetivo de sensibilização, em continuidade à mostra *Rumbo al español* foi alcançado. Em 2014, maior número de alunos do 1º ano do ensino médio escolheu Espanhol, sendo a professora designada uma das participantes voluntárias do projeto de extensão do ano anterior. Chamo a atenção para o fato de que houve mudanças nas determinações para a oferta do Espanhol em 2014, como se verá nos próximos parágrafos. Minha narrativa salienta o sentido de despreço ao Espanhol, dessa vez, por parte da escola, que somente se dispôs a cumprir a regulamentação em vigor após nossa insistente presença.

Hoje, depois de conhecer e estudar a perspectiva teórica da Sociologia dos Corpos/Emoções, constato que, naquele momento, o que se mostrou frutífero para o Espanhol, na medida em que culminou no interesse de novos estudantes, pode ter sido um mero ‘solidarismo’<sup>14</sup> (SCRIBANO, 2015, p. 27): “El solidarismo es una relación de sutura de las ausencias inscriptas en un sujeto llevadas adelante por otro u otros sujetos que deja indemne los procesos que causan dichas ausencias”<sup>15</sup>. Ou seja, o estado fez uma exigência que poderia tornar a oferta de Espanhol inviável, o que realmente aconteceu, chegando a parecer que tal

---

<sup>14</sup>Tradução de “solidarismo”, conceito desenvolvido no mesmo parágrafo.

<sup>15</sup>“O solidarismo é uma relação de sutura das ausências inscritas em um sujeito e feita por outro ou outros sujeitos e que deixa incólumes os processos que causam tais ausências” (Tradução livre feita por mim).

exigência teve o intuito mesmo de dificultar. Ingenuamente, nós também fizemos o papel do estado, contribuindo para o processo de “desoficialização” dessa língua naquele ambiente, na medida em que nos submetemos a remediar a situação, aceitando a migalha de tempo que nos foi oferecida para compartilhar nosso conhecimento. Pouco demais perto do muito que se poderia realizar na escola se o estado, de fato, aplicasse a Lei em vigor à época, oferecendo o estudo desse componente curricular no horário regular de aulas.

O solidarismo, o consumo mimético e a resignação constituem a trindade do que Scribano (2015) denominou como “religião neocolonial do capitalismo”. Não se trata, certamente, de uma instituição espiritual, mas, sim, do que se tornou o capitalismo nas sociedades contemporâneas, determinando o que devemos sentir, pensar, comer, acumular, desperdiçar, enfim, toda e qualquer ação humana. Assim, com a expansão do capital, aprendemos a apoiar-nos uns nos outros enquanto poucos detêm muito (o solidarismo), a supervalorizar os objetos e identificar-nos com eles (o consumo mimético) e a aceitar que as coisas são assim e não mudam, cabendo-nos tão somente viver sob esse paradigma cada vez mais cruel e devastador (a resignação):

Mandatos sociales se instalan como las ‘nuevas tablas’ de la Ley. ‘*Consuma que serás feliz...*’ ‘*Sea bueno alguna vez en el día...*’ ‘*¡Resígnese! Porque eso es lo único que Ud. puede hacer...*’ son algunos de esos mandatos. Desde – y para – esta trinidad mobesiana entre el consumo, que nos hace ser alguien; entre la solidaridad, que al único que beneficia es al que da; y entre la resignación, que lo único que hace es procurar la aceptación de la limitación de la capacidad de acción, existen consecuencias sociales de multiplicación colectiva que se ritualizan y entrelazan<sup>16</sup> (SCRIBANO, 2015, p. 28-29; destaques no original).

Mas, enfim, vivendo e aprendendo! Se fosse atualmente, eu repensaria qual meu papel diante de uma situação como aquela. Hoje, depois de ver de longe a experiência e de haver conhecido essa perspectiva teórica, entendo com mais clareza os sutis encantos da “religião neocolonial do capitalismo” (SCRIBANO, 2015). Talvez fosse mais profícuo refletir com os graduandos sobre o quadro imposto pelo estado do ponto de vista da Sociologia dos Corpos/Emoções, com o intuito de mobilizar referências pessoais,

---

<sup>16</sup> “Mandamentos sociais são estabelecidos como as ‘novas tábuas’ da Lei. ‘*Consuma que será feliz...*’ ‘*Faça o bem uma vez ao dia...*’ ‘*Resigne-se! Porque isso é a única coisa que você pode fazer...*’ são alguns desses mandamentos. Desde – e para – essa trindade mobesiana entre o consumo, que nos faz ser alguém; entre a solidariedade, que beneficia apenas a quem dá; e entre a resignação, que o único que faz é buscar a aceitação da limitação da capacidade de ação, existem consequências sociais de multiplicação coletiva que são ritualizadas e entrelaçadas” (Tradução livre feita por mim).

acadêmicas e teóricas sobre a questão. Partindo dessa reflexão, poderíamos propor ações pautadas na percepção crítica e não na ingenuidade.

A Resolução SEE Nº 2486, de 20 de dezembro de 2013 (SEE/MG, 2013) dispôs sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio, um programa instituído pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, no ano anterior, em caráter experimental, no intuito de possibilitar maior autonomia aos estudantes e melhor preparação para seguir os estudos superiores ou para entrar no mercado de trabalho. Nesse caso, reiterou-se a obrigatoriedade de oferta de duas línguas estrangeiras no ensino médio, sendo uma obrigatória no 1º ano e duas (uma obrigatória e outra optativa) no 2º e 3º anos. A língua obrigatória teria sempre 2 aulas semanais no turno diurno e 1 aula semanal no turno noturno, enquanto a optativa, 1 aula semanal em cada turno. Dessa forma, o 1º ano teria 2 aulas semanais de língua estrangeira no diurno e 1 no noturno, já o 2º e o 3º anos teriam 3 aulas semanais de línguas estrangeiras no diurno e 2 no noturno, conforme dispunham os quadros de conteúdos para cada ano do ensino médio constantes dos anexos da Resolução. Porém, nas recomendações para a elaboração do currículo, dispostas ao final do quadro de componentes curriculares de cada ano escolar, o Espanhol aparecia necessariamente como língua optativa, pois o texto relacionava a segunda língua à Lei de oferta do Espanhol, como comprova o fragmento a seguir: “(1) A segunda língua estrangeira poderá ser ofertada a partir do segundo ano do ensino médio, em cumprimento à Lei Federal nº 11.161/05” (SEE/MG, 2013, p. 8). Assim, a própria Resolução retirou do aluno a possibilidade de escolher quais seriam as línguas a estudar, fosse com o objetivo de proporcionar ao estudante a continuidade aos estudos de língua já iniciados no 1º ano, fosse pelo reforço de uma posição secundária para o Espanhol, descumprindo, portanto, o que determinava a LDB (BRASIL, 1996): o ensino de, ao menos, uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar.

A Resolução SEE Nº 2742, de 22 de janeiro de 2015 (SEE/MG, 2015), encerrou o Programa Reinventando o Ensino Médio, provocando nova reorganização curricular: foram excluídos os componentes ligados à formação para o trabalho; foi reduzida a carga horária. Em relação às definições sobre o componente curricular Língua Estrangeira, foram estabelecidas 2 aulas semanais para a língua obrigatória, para o diurno e o noturno, nos três anos do ensino médio, além da recomendação de que o Espanhol fosse a segunda língua estrangeira, oferecida em contraturno, já que o sexto horário deixou de existir em atendimento a demandas externas à Secretaria, como demonstra o seguinte excerto: “(1) A segunda língua estrangeira será ofertada em cumprimento à Lei Federal nº 11.161/05, sendo

a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno [...] esta deverá ser ofertada em contra turno” (SEE/MG, 2015, s/p). Segundo informações divulgadas no site<sup>17</sup> da SEE/MG, houve reclamações por parte dos prefeitos municipais em relação ao sexto horário, devido à dificuldade de prover mais opções de transporte escolar. Vale atentar para o fato de que o período entre os anos de 2014 e 2015 foi de alternância de grupos políticos no comando de Minas Gerais, dadas as eleições para o Executivo Estadual.

Em 2016, foram publicadas duas novas Resoluções: a Resolução SEE Nº 2842 (SEE/MG, 2016a), sobre o ensino regular, e a Resolução SEE Nº 2843 (SEE/MG, 2016b), sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), resultadas de discussões, durante o ano de 2015, com a comunidade escolar e com estudantes e profissionais da educação, durante eventos promovidos pela SEE/MG, em âmbito nacional, dos quais a Secretaria participou. A primeira provocou uma mudança no número de aulas de línguas estrangeiras: no turno diurno, continuavam a ser 2 aulas semanais em cada um dos três anos, mas, no noturno, passou a ser 1 aula semanal em cada ano, devido à redução da carga horária diária nesse turno. Na segunda Resolução de 2016, a proposta curricular englobava 1 aula semanal de língua estrangeira em cada período/semestre letivo, sendo, no total, 3 períodos/semestres letivos correspondentes aos 3 anos do ensino médio. A menção ao Espanhol, nos dois documentos, era feita nos anexos onde constava a distribuição do número de aulas por componente curricular, onde se lia: “(2) Observar as disposições da Lei Federal Nº 11.161/05” (SEE/MG, 2016a, s/p). Nesse sentido, a língua passou a ser um pouco mais valorizada, diferentemente das outras normativas estaduais publicadas até então, já que, nestas, não havia descon siderações a ponto de excluí-la do horário regular de aulas ou de obrigar o aluno a estudar outra língua além do Espanhol.

Fazendo um percurso cronológico pela documentação oficial atinente ao ensino médio no Estado de Minas Gerais, após a promulgação da referida Lei, observo que não houve um projeto ou uma política para o ensino e a aprendizagem de línguas no estado, quiçá, em nenhum estado brasileiro. Ao contrário, houve uma série de Resoluções e ações que não dialogavam entre si, tampouco representavam uma sequência de trabalho, pois a Língua Espanhola era apresentada ora como uma disciplina ou língua de incerteza, instabilidade, insegurança, ora como uma disciplina valorizada, respeitada e tratada com paridade, no que tangia à sua oferta. É fato que tais documentos foram elaborados em

---

<sup>17</sup>Mais informações podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6727-resolucao-organiza-a-ultima-etapa-da-educacao-basica-da-rede-estadual-para-2015-e-encerra-o-programa-reinventando-o-ensino-medio>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

momentos de incertezas em relação à própria Lei, uma vez que o Governo Federal não havia preparado nenhuma orientação particular no sentido de auxiliar o trabalho dos Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, sequer fiscalizando a aplicação da Lei. Entretanto, esse fato não apaga as percepções negativas identificadas nos documentos.

Como se pode perceber, considerando-se a publicação da Lei em 2005 e sua implantação plena prevista até 2010, as normativas de Minas Gerais demoraram a sair. Paralelamente ao trabalho da SEE/MG e do Conselho Estadual de Educação, a APEMG<sup>18</sup>, de cuja diretoria fiz parte entre 2011 e 2016, esforçou-se para exigir do Poder Público que cumprisse a Lei, enviando ofícios inquirindo sobre a situação do Espanhol e solicitando reuniões com representantes da SEE/MG. Entretanto, como o demonstra o artigo publicado por membros da direção da APEMG, não houve êxito, já que, mesmo após 10 anos de publicação da Lei, poucas escolas do estado ofereciam a língua em sua grade curricular. De acordo com o texto, as iniciativas federais relativas a aberturas de licenciaturas não se refletiram em iniciativas estaduais, pois não se assistiu ao aumento da presença da Língua Espanhola como componente curricular do ensino m

édio, como se infere do fragmento a seguir:

Os licenciados em espanhol das IES mineiras têm dificuldade em encontrar trabalho, pois o Poder Público Estadual não realiza concursos para a área e, quando o faz, destina um número de vagas mínimo. Além disso, os licenciandos realizam os estágios supervisionados com limitações para encontrar escolas-campo e agora observam, também, em algumas cidades, a diminuição da adesão na escola básica aos projetos do PIBID, uma vez que, com o impedimento das aulas de espanhol no sexto horário, os alunos não conseguem retornar à escola no contra turno (ALMEIDA *et. al.*, 2016, p. 389).

Assim, não obstante as Resoluções da SEE/MG e as requisições da APEMG, professores, estudantes e formadores de professores de Espanhol vivemos uma “situação angustiante de estagnação” (ALMEIDA *et al.*, 2016, p. 395) em Minas Gerais.

Mas tudo o que aqui foi narrado não passa de acontecimentos históricos congelados num passado recente. Estamos em outros tempos, mais sombrios para o Espanhol. Em 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada a Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017)<sup>19</sup>, que alterou as Leis Nº<sup>os</sup> 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a 11.494, de 20 de

---

<sup>18</sup>Mais informações podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.apemg.org/>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

<sup>19</sup>Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 19 de fevereiro de 2017.

junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; foi revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Sua extensa ementa sinaliza a amplitude dos propósitos do Governo Federal<sup>20</sup>. A nova Lei representa um conjunto de inúmeras transformações no ensino, que mudou mais uma vez as determinações sobre o ensino de Espanhol, jogando por terra tudo o que determinava a Lei Nº 11.161/05 (BRASIL, 2005). Ver a redação desta Lei completamente anulada provoca profundo sentimento de prostração! De acordo com os Artigos 26 e 35-A, da nova Lei, o Inglês torna-se língua obrigatória na educação básica, cabendo ao Espanhol a condição de disciplina meramente optativa no ensino médio, como consta, respectivamente, nos parágrafos a seguir:

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, s/p).

Então, a partir de 2017, o Espanhol não mais figura como oferta obrigatória, daí a justificativa para a extinção da Lei Nº 11.161/05 (BRASIL, 2005). Sua presença no ensino médio dependerá de disponibilidade de profissionais, espaços e horários, como se pode inferir da redação legal. Minha experiência me diz que, brevemente, o Espanhol não mais será ofertado, e os professores efetivos que se encontrem nas escolas acabarão sendo remanejados para o Português – ou até para outras áreas – de acordo com as necessidades da Instituição. Ou seja, é preciso lutar ainda mais!

---

<sup>20</sup>Nesse momento, março de 2017, governava o Brasil o Presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), empossado em 2016, para o cumprimento do tempo restante de mandato da chapa presidencial eleita em 2014, da qual era vice-presidente e cuja presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), fora destituída por *impeachment*, em agosto de 2016. Considero, como parte da população brasileira, que tal destituição consistiu em um processo desleal de um grupo de políticos conservadores, aliados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que havia perdido as eleições mencionadas e era contrário às propostas do governo do PT. Em outras palavras, comungo com a opinião de que se tratou de um golpe contra a democracia brasileira.



Particularmente, desde que veio a lume a inaceitável Medida Provisória (MP) Nº 746<sup>21</sup>, de 2016, nos primeiros meses desse Governo desleal (tentando caracterizá-lo com um termo mais acadêmico que militante), encontro-me diante de profunda revolta e de grandes indagações: como fica essa realidade para uma formadora de professores de Espanhol que está, neste momento, produzindo sua pesquisa de Doutorado e pensando justamente no ensino dessa língua nas escolas do Brasil? Quando acabar minha licença para treinamento<sup>22</sup>, para que voltar para a UFV e continuar trabalhando para formar professores de Espanhol, se o que lhes resta são poucas vagas em escolas privadas ou em cursos de idiomas? Sei que tais funções são respeitáveis, mas não alimentam a luta de uma professora que sempre batalhou por uma educação pública e gratuita de qualidade e, de repente, vê o desânimo e a tristeza consumi-la. Mas, a despeito de tudo, é preciso resistir, seja nas ruas ou nas salas de aulas da universidade, discutindo a própria Lei e incentivando o fortalecimento da classe e a labuta militante para que essa situação, um dia, seja revertida.

A partir do meu contexto específico, imagino os prejuízos que a nova Lei causará em regiões de colônias de imigrantes, onde se estuda a língua de imigração, como o italiano, em cidades do Espírito Santo, ou o alemão, no sul do Brasil. Mas esse não é o único problema dessa Lei. A despeito de todas as críticas e manifestações contrárias<sup>23</sup> que a MP Nº 746 recebeu por parte de associações de professores de diferentes áreas e de estudantes secundaristas, que ocuparam mais de mil escolas em todo o país, a Lei manteve o teor pragmático e conservador da MP, com a redução drástica de componentes curriculares obrigatórios no ensino médio, que passaram a ser Artes, Português, Matemática e Inglês, segundo o que ditam os mesmos Artigos 26 e 35-A:

Art. 26.

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

[...]

<sup>21</sup> A Medida Provisória Nº 746, de 2016, converteu-se na Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017).

<sup>22</sup> Durante o período do Doutorado, obtive uma licença integral de minhas atividades na UFV para a realização do curso na UFBA.

<sup>23</sup> Uma amostra dessas críticas e manifestações referentes à forma como as mudanças na educação foram implementadas – por Medida Provisória e sem ampla discussão com professores, alunos e escolas – e ao seu conteúdo encontra-se nas seguintes páginas: <http://www.apemg.org/wp-content/uploads/2014/10/0001.jpg>. Acesso em 25 de março de 2017. <http://www.adufrgs.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Manifesto-Contra-MP-746-Reforma-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 25 de março de 2017.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/conselho-de-educacao-do-parana-posiciona-se-contra-mp-do-ensino-medio>. Acesso em 25 de março de 2017.

[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em 25 de março de 2017.

Art. 35-A.

[...]

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa [...] (BRASIL, 2017, s/p).

A LDB N° 9394 (BRASIL, 1996) preconiza a formação cidadã e crítica:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s/p).

Outros questionamentos são inevitáveis: como consolidar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, se, no médio, o aluno não mais terá acesso aos mesmos saberes? Como promover a formação ética e a consciência crítica, se o estudante terá que optar se estuda Química ou Geografia? Além disso, não se sabe como será feita essa opção, pois a Lei não define como será esse processo, limitando-se a uma sugestão de currículo: “[...] por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s/p). Apesar de a flexibilização da grade curricular aparecer como vantagem da nova Lei, todas as escolas poderão oferecer iguais opções, garantindo o direito à igualdade de acesso dos alunos à educação? Essa situação leva-me a crer que tal liberdade de escolha não se verificará, já que cada escola contemplará suas possibilidades, que podem ficar reduzidas, seja por insuficiência de corpo docente, seja por precariedade de espaço, seja por escassez de verbas.

No artigo seguinte ao Art. 35, incluído na LDB N° 9394 (BRASIL, 1996) pela Lei N° 13.415 (BRASIL, 2017), a cidadania deixou de ser prioridade no ensino médio, perdendo espaço para a compreensão dos processos de produção e para a redução dos saberes à linguagem vista de maneira geral, como se lê a seguir:

Art. 35-A

[...]

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, s/p).

O artigo acima pressupõe a necessidade de preparação para o engajamento no sistema produtivo brasileiro, mesmo para aquele estudante que não pretende realizar uma formação profissional nesse momento. Ou seja, independentemente do possível ensino técnico, o que a nova Lei estabelece como capacidades de ação para o egresso da educação básica é que a formação geral banalize a formação do estudante, capacitando-o para atuar como mão de obra barata nas indústrias nacionais e multinacionais. É a velha sangria do capital clamando por braços fortes para o trabalho. Essa reflexão suscita-me a educação de corpos para o trabalho e a regulação dos corpos, característicos de formas sociais de dominação impostas pelo sistema capitalista de produção, como afirma Scribano (2009a):

[...] el capitalismo se ha transformado en una gran máquina depredatoria de energía – especialmente corporal – que ha transformado, configurado-redefinido sus mecanismos de soportabilidad social<sup>24</sup> y los dispositivos de regulación de las sensaciones, al tiempo que es un gran aparato represivo internacional<sup>25</sup> (SCRIBANO, 2009a, p. 143).

Segundo a visão neoliberal, mais lucrativo que fomentar uma ampla formação crítica e autônoma de pensamentos e ações é formar uma massa de egressos da educação básica com conhecimento tecnológico sobre a produção moderna, que necessita começar a trabalhar cedo para se aposentar com o mínimo de dignidade ao final da vida<sup>26</sup>. Trata-se da supervalorização do trabalho em detrimento de outras atividades humanas, como lazer, convívio com a família e o próprio estudo.

<sup>24</sup>Trata-se de um termo cunhado pelo pesquisador.

<sup>25</sup>“[...] o capitalismo se transformou em uma grande máquina depredatória de energia - especialmente corporal - que transformou, configurou-redefiniu seus mecanismos de suportabilidade social e os dispositivos de regulação das sensações, ao mesmo tempo em que é um grande aparato repressivo internacional” (Tradução livre feita por mim).

<sup>26</sup>Concomitantemente à criação da Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017), o governo brasileiro propõe uma Reforma Previdenciária que, entre outros aspectos, fixa a idade mínima para a aposentadoria integral aos 65 anos e o tempo mínimo de contribuição à previdência pública de 49 anos. Ou seja, para cumprir essa determinação, o trabalhador precisa entrar para o mercado de trabalho aos 16 anos. Informações obtidas em <http://www.previdencia.gov.br/reforma-da-previdencia/>. Acesso em 26 de março de 2017.

Para evitar o conflito com essa população que será vitimizada (sim, vitimizada!) pela nova Lei, o governo criou a fantasia social de que a reforma de ensino garante a opção de escolha ao aluno, dando-lhe, conseqüentemente, maior liberdade e autonomia, conforme os *slogans* repetidos nas propagandas: “Agora é você quem decide o seu futuro” ou “Quem conhece o novo ensino médio aprova”<sup>27</sup>. Essa fantasia, juntamente com o fantasma social de que o ensino médio brasileiro estava defasado em relação a outros países, confirma o que Scribano (2009a) denominou como mecanismos de suportabilidade social, que consistem em

[...] un conjunto de prácticas hechas cuerpo que se orientan a la evitación sistemática del conflicto social. Los procesos de desplazamiento de las consecuencias de los antagonismos se presentan como escenarios especulares y desanclados de un espacio-tiempo. Estos permiten la aceptación, por parte del sujeto y la sociedad toda, de que la vida social ‘se-hace’ como *un-siempre-asi*<sup>28</sup> (SCRIBANO, 2009a, p. 145-146).

Mais explicitamente, os mecanismos de suportabilidade social induzem-nos, sutilmente, a nos acomodar às situações para as quais parece não haver uma alternativa além da que nos aponta aquele que detém o poder, como é o caso do MEC nesse contexto. Ligados a esses mecanismos, estão os dispositivos de regulação das sensações, que determinam as percepções dos indivíduos sobre seu lugar no mundo:

[...] los *dispositivos de regulación de las sensaciones* consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas. La regulación implica la tensión entre sentidos, percepción y sentimientos que organizan las especiales maneras de ‘apreciarse-en-el-mundo’ que las clases y los sujetos poseen<sup>29</sup> (SCRIBANO, 2009a, p. 146; destaques no original).

Desse modo, parece-me implícito que, pela nova Lei, ao estudante de escola pública – porque as escolas particulares farão o possível para ampliar sua oferta de itinerários formativos, dada a concorrência que enfrentam – resta terminar o ensino médio e disputar o

<sup>27</sup> As propagandas governamentais sobre as mudanças referentes ao ensino médio propostas pela Lei estão disponíveis em [https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY). Acesso em 26 de março de 2017. [https://www.youtube.com/watch?v=P\\_1iPX6Ui54](https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54). Acesso em 26 de março de 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=OCjb9G4qGwE>. Acesso em 26 de março de 2017.

<sup>28</sup> “[...] um conjunto de práticas feitas corpo orientadas para o impedimento sistemático do conflito social. Os processos de deslocamento das conseqüências dos antagonismos se apresentam como cenários especulares e desancorados de um espaço-tempo. Estes permitem a aceitação, por parte dos sujeitos e de toda a sociedade, de que a vida social ‘está-feita’ de *un-siempre-asi*” (Tradução livre feita por mim).

<sup>29</sup> “[...] os *dispositivos de regulação das sensações* consistem em processos de seleção, classificação e elaboração das percepções socialmente determinadas e distribuídas. A regulação implica a tensão entre sentidos, percepção e sentimentos que as maneiras especiais de ‘apreciar-se-no-mundo’ que as classes e os sujeitos possuem” (Tradução livre feita por mim).

mercado de trabalho, já que as classes populares não terão outro destino a não ser tornar-se mão de obra, sendo o ingresso no ensino superior uma realidade distante. Infelizmente, à medida que escrevo esta narrativa, vou deparando-me com informações nada promissoras, como a de que a Secretaria Executiva do MEC está propondo que as Instituições de Ensino Superior (IES) passem a cobrar mensalidades nos cursos de graduação e pós-graduação<sup>30</sup>. Caso essa proposta se concretize, as universidades, de fato, ficarão distantes de grande parte da população brasileira, a das camadas mais pobres, especialmente nas licenciaturas, que é a minha realidade. Se eu tivesse que pagar mensalidade, jamais teria cursado Letras na UFJF porque meus pais não poderiam arcar com esse custo extra. Eu teria que, primeiramente, trabalhar para, só então, pensar em estudar.

Escrevendo estas reflexões e pensando na minha formação técnica de nível médio, cursei Magistério, emergiram algumas indagações: por que fiz tal opção? Que outras possibilidades a vida me oferecia naquele momento, pelos idos de 1992? Quais eram então minhas perspectivas de futuro? Na minha concepção de vida, naquele tempo, já pretendia prestar Vestibular<sup>31</sup> para Letras porque queria ser professora de Português, disciplina pela qual me apaixonara desde a 5ª série (hoje, 6º ano), quando fui estudar no Instituto de Educação de Juiz de Fora. Encantava-me o quadro negro, milimetricamente separado em três partes e todo bordado pela professora de Português (da qual fui aluna por mais dois anos), com listas de conjugações verbais, sujeito, predicado e demais funções morfossintáticas, que eu entendia com facilidade. Amava as aulas de gramática normativa, que muito me marcaram e certamente exerceram forte influência na minha decisão profissional, mesmo que, mais tarde, eu tenha ampliado minha concepção de língua.

Embora soubesse que ingressaria em um curso superior, resolvi fazer o Magistério em nível médio, ao invés de fazer o Científico<sup>32</sup>, porque, ao menos, teria uma profissão, afinal, melhor ser professora do que não ser formada em nada, enquanto o Científico me ofereceria apenas a possibilidade de seguir os estudos na universidade. Curioso que, hoje, vejo como estava disciplinada na “religião neocolonial do capital” (SCRIBANO, 2015), já

---

<sup>30</sup> A notícia a que me refiro está disponível em <https://issuu.com/adufg/docs/jp37>. Acesso em 29 de março de 2017.

<sup>31</sup> O Vestibular era o exame de seleção utilizado para o ingresso nas universidades brasileiras naquele momento. A partir de 1998, este começou a ser substituído, gradativamente, pelo ENEM. Informações obtidas em <http://enem.inep.gov.br/>. Acesso em 29 de março de 2017. <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-evolucao-do-enem,363004>. Acesso em 29 de março de 2017.

<sup>32</sup> O Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, onde eu estudava, oferecia as seguintes opções para o nível médio: Magistério e Científico. O curso Científico foi criado pelo Decreto- Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei orgânica do ensino secundário, e visava a “[...] um estudo maior de ciências” (BRASIL, 1942). Com a LDB, essa nomenclatura veio a ser substituída simplesmente por ensino médio (BRASIL, 1996).

que, segundo meu entendimento, ter uma profissão tinha mais valor que fazer uma formação mais ampla na etapa final da educação básica. Ou seja, a lógica que imperava era a de que pobre, ao chegar ao ensino médio, tem que aproveitar a oportunidade e já sair com uma profissão. E assim foi: terminado o ensino médio, entrei no curso de Letras em 1996 e, dois anos depois, tive a chance de trabalhar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, para o que foi imprescindível o diploma de Magistério.

Outra mudança da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) é a flexibilização quanto à exigência de formação em licenciatura para atuação como professor da segunda etapa da educação fundamental e do ensino médio. No que se refere à formação do profissional, a Lei também modifica a LDB N° 9394 (BRASIL, 1996), no Artigo 61, que retira a imposição de graduação em licenciatura para o exercício da profissão de professor, possibilitando a atuação de:

Art. 61.

[...]

**IV** - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, s/p).

Assim, profissionais graduados em diferentes áreas, tendo ou não licenciatura, podem ser professores em componentes curriculares que se refiram a um itinerário formativo contemplado no inciso V do caput do art. 36, que diz: “V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, s/p). A exceção aberta pelo art. 61, inciso IV acaba por constituir-se em uma possível armadilha para a área de Espanhol, na medida em que permite a qualquer cidadão que tenha experiência de uso da língua, por ter trabalhado em um país de Língua Espanhola, por exemplo, possa ser contratado para dar aulas dessa língua em cursos com disciplinas técnicas de língua, como Turismo, Hotelaria, Negócios. Há ainda o risco de que essa liberdade resulte na extensão dessa exceção para outras realidades.

Refletindo sobre essas questões expostas até aqui e em meio a essas Leis que mais complicam que simplificam, sinto-me, como se diz aqui em Minas<sup>33</sup>, “em um mato sem cachorro”. E quando se está perdido no mato sem cão para guiar, a sensação é de abandono e desespero. Exatamente como agora me sinto, depois da publicação da Lei N° 13.415

---

<sup>33</sup>Grande parte desta tese está sendo escrita em Juiz de Fora (MG), minha cidade natal, como esta que agora concluo.

(BRASIL, 2017), com perspectivas nada favoráveis ao ensino de Espanhol, dada sua extinção como língua de oferta obrigatória na educação básica, tornando menos atraentes os cursos de formação de professores dessa língua. Como se não bastassem os baixos salários, as jornadas extras de trabalho, a violência em sala de aula e o desprestígio social, é preciso enfrentar a diminuição dos já escassos postos de trabalho e a concorrência com profissionais não habilitados, que podem constituir-se em mão de obra mais barata para o empregador, desprestigiando ainda mais a carreira de professor.

Diante da nova Lei, o estado de Minas pronunciou-se no Ofício Circular nº 89/2017<sup>34</sup>, publicado a 10 de abril de 2017, trazendo orientação relativa à oferta de Língua Estrangeira Moderna no ensino médio. A SEE/MG recomenda que as escolas ofertem 2 línguas estrangeiras modernas para todos os anos do ensino médio: uma de caráter obrigatório e outra facultativa, sendo 2 aulas semanais no ensino diurno e 1 no noturno. O Ofício ainda propõe o agrupamento de alunos por nível de conhecimento da língua e, inclusive, a manutenção de turmas com número reduzido de estudantes, o que se apresenta extremamente inovador em termos de Minas Gerais. Em relação à logística da oferta, a SEE/MG sugere o 6º horário ou o contraturno para os estudantes do diurno ou até mesmo sua alocação com os estudantes do noturno no horário imediatamente anterior à primeira aula desse turno. Embora o Executivo Estadual tenha favorecido essa reabertura, é preciso acompanhar de perto como será, na prática, essa normativa, para que os direitos dos alunos sejam, realmente, assegurados.

É inevitável que, ao lado de questões educacionais relativas ao ensino e à aprendizagem de Espanhol, questões políticas sobre a língua como componente curricular da educação básica brasileira estejam presentes ao longo desta tese. Ainda que reconheça meu pessimismo já no introito desta pesquisa, devo advertir que reconheço também a necessidade de apresentar a dura realidade de que estou tratando. Enquanto revivo as experiências que relatei e retomo todas as normativas que, ultimamente, se relacionaram ao ensino de Espanhol no Brasil e que, certamente, afetam minha relação com a língua e minha profissão, sou fortemente envolvida por muitas emoções negativas, como tristeza, medo, desconfiança e indignação. Com a nova orientação da SEE/MG, acende-se uma luz no fim do túnel. Embora eu clame “que a luta continua!”, é preciso dizer mais do meu contexto. Diante disso, seguindo o fluxo, vou contar como foi meu encontro com a UFV e com o curso de Letras Português-Espanhol, que se tornou meu atual campo de trabalho como formadora de professores de Espanhol.

---

<sup>34</sup>Disponível em <http://www.apemg.org/>. Acesso em 12 de setembro de 2017.

## 2 ENTÃO EU VOU PARA VIÇOSA

O ano de 2010 foi muito especial para mim, pois concretizei um dos meus sonhos: ser professora universitária efetiva. Para assumir o cargo de professora de Língua Espanhola na UFV, tive que me mudar para Viçosa, cidade próxima a Juiz de Fora, onde vive minha família. Desde minha graduação em Letras na UFJF, quando eu já era professora das séries iniciais da educação básica e vivia na labuta, conciliando trabalho e estudo – sempre gostei muito de estudar –, passei a almejar a rotina dos meus professores com tempo para dedicar-se às pesquisas, atualizar-se, participar de congressos. Quando pleiteei a vaga no concurso, não imaginava que assim como eu estava estreando na universidade, o mesmo acontecia com o curso de Letras Português-Espanhol. Aliás, nem pensava nisso. Queria mesmo voltar para casa!<sup>35</sup> Doravante passo a narrar a história desse encontro.

Entre 2009 e 2011, lembro-me de que as universidades federais brasileiras viviam seu período de auge<sup>36</sup>: criação de novos cursos e instituições, representando mais oportunidade de acesso ao nível superior para estudantes secundários; positivamente de programas de cotas; abertura de novas vagas para professor; altos investimentos na infraestrutura das instituições federais de ensino. Todos esses avanços estendiam-se aos Institutos Federais de Educação, com cursos de nível médio e superior<sup>37</sup>. Vivíamos um momento único na educação brasileira, cujos frutos pude colher. A cada mês, abriam-se vagas nas cinco regiões do Brasil, de modo que eu poderia ter participado de muitos concursos naquela época, como todos os colegas que se pós-graduaram conquistaram postos de trabalho nessas instituições, devido à abundância de vagas.

### Na cidade

No dia 9 de setembro de 2010, junto com minha mãe (acompanhando-me feliz em mais uma realização pessoal), cheguei a Viçosa para realizar o exame médico de admissão e assinar o Termo de Posse. Logo após o exame, fomos almoçar no restaurante Geraes, o primeiro que encontrei no caminho entre o médico e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

---

<sup>35</sup>Em 2010, antes de me mudar para Viçosa, trabalhava na UFPB e morava em João Pessoa.

<sup>36</sup>Especialmente graças ao REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), datado de 2007. Esse Plano previa a ampliação do acesso e permanência de estudantes na universidade brasileira pública e gratuita.

<sup>37</sup>Esse projeto de valorização da educação e de educação inclusiva foi realizado nos governos Lula e Dilma, do PT, entre os anos de 2003 a 2016.



(PGP), próximo ao Departamento de Letras (DLA), e onde passei a almoçar constantemente a partir daquele dia.

À tarde, enquanto aguardava na recepção da PGP, conheci uma professora que ia tomar posse pelo Departamento de Engenharia de Alimentos, que morava na cidade e me deu orientações sobre lugares para procurar apartamento. Lembro-me bem do meu contentamento por estar ali também na situação de ocupar meu lugar de professora efetiva de Espanhol em uma universidade, o que tanto almejava, a poucas horas de carro de Juiz de Fora, o que me facilitaria estar sempre perto da família.

Devidamente empossada, no mesmo dia, apresentei-me ao Chefe do Departamento de Letras, meu local de trabalho desde então. Conheci dois colegas do Espanhol recém-chegados à Universidade: um nomeado meses antes, e a outra, professora leitora da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), Instituição com a qual a UFV mantém convênio de cooperação.

Prevenindo-me para o caso de alugar um apartamento vazio e não passar frio ou sentir solidão, até organizar a casa e fazer amigos, levei na mudança um travesseiro, um colchonete, um edredom, especialmente comprados para aquela ocasião, uma televisão antiga e uma indescritível vontade de trabalhar, de dedicar-me, com todas as minhas forças, à formação de professores de Espanhol!

Apesar de geograficamente próxima de Juiz de Fora (a apenas 173 km<sup>38</sup>), meu primeiro contato com Viçosa foi no início de abril de 2010, durante o período do concurso, de forma que, aos poucos, fui inteirando-me da cidade, que praticamente só conhecia por nome e pela importância de sua universidade, a cujo Programa de Ingresso Seriado (PASES) concorriam meus ex-alunos do ensino médio. Confesso que fiquei admirada com a cidade, próxima e distante, que se tornou meu lugar e que me impeliu a explorá-lo, gradualmente, ficando para trás nosso distanciamento inicial.

Devo admitir que o fato de minha cidade natal ter uma Universidade Federal com o curso de meu interesse alheou-me a buscar informações sobre outras instituições de ensino superior. Confesso que me trouxe certa inquietação inteirar-me não só do meu completo alheamento sobre a realidade viçosense e ufeviana, mas também da minha escassa familiaridade com a região, a ponto de acreditar, na época do concurso, que Viçosa distanciava-se em torno de 500 km de Juiz de Fora.

---

<sup>38</sup>Informação obtida em: <http://br.distanciacidades.com/distancia-de-vicosa-minas-gerais-a-juiz-de-fora>. Acesso em 23 de março de 2015.

A Viçosa que encontrei foi uma cidade desorganizada, com ruas estreitas, cheias de carros e consequentes congestionamentos diários, com considerável número de estrangeiros proporcionalmente ao de moradores locais, como reflexo das políticas internacionais da universidade. Algumas de minhas observações pessoais vão ao encontro dos estudos realizados por Paniago (1990), em sua investigação de Mestrado em Extensão Rural, na UFV, sobre as tendências de transformações socioculturais de Viçosa, para as categorias educação, religião, política e saúde. A autora observou as propensões de mudança da cidade, desde sua fundação, no século XIX, pelas populações mineradoras de Vila Rica (hoje Ouro Preto) e de Ribeirão do Carmo (hoje Mariana), passando por sua fase cafeeira, posteriormente pela pecuária leiteira, até o atual momento de destaque da UFV no cenário local. Paniago (1990, p. 14) reconhece “[...] a influência que a Universidade está exercendo, embora de forma indireta, nos hábitos de vida e de trabalho de sua população”.

Essas características parecem ser consequência do crescimento desordenado da cidade, fruto da ampliação da UFV que, desde sua fundação como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), em 1926, vem aumentando o número de cursos em todos os turnos. Artur Bernardes<sup>39</sup>, em 1920, quando Presidente do Estado de Minas Gerais, cargo que hoje corresponde ao de Governador, assinou a lei que autorizou seu funcionamento, visando, além de promover o ensino prático e teórico dessas duas ciências, incentivar o desenvolvimento de pesquisas nessas áreas (SABIONI; ALVARENGA, 2006). Para realizar o intento, trouxe dos Estados Unidos o professor Peter Henry Rolfs, que trabalhava com ciências agrárias, e o encarregou de encontrar o melhor espaço para as instalações físicas da Escola e de preparar seu programa de ensino e aprendizagem.

Marcou-me a separação entre os habitantes nascidos em Viçosa e os oriundos de outras localidades, ensejando a famosa e difundida frase que ouvi assim que cheguei, em alusão às pilastras de uma das entradas da Universidade, ligando-a ao centro da cidade, e ao distanciamento entre viçosenses e não viçosenses: “Viçosa é uma, das quatro pilastras pra dentro, e outra, das quatro pilastras pra fora”. Na história da UFV, as pilastras sempre desempenharam importante papel, como assinalou Paniago (1990):

---

<sup>39</sup>Artur Bernardes é natural de Viçosa e foi Presidente do Brasil entre 1922 e 1926, logo após seu mandato como Presidente do Estado de Minas Gerais (LADEIRA, 2009).

Na entrada da avenida que liga a UFV à cidade de Viçosa, desde o início dos trabalhos, estão quatro pilastras ostentando os dizeres – ‘Estudar, Saber, Agir, Vencer’, palavras que sintetizam, em mensagem simples, os valores que iriam direcionar atitudes e comportamentos na nova Instituição [...] Os trabalhos educacionais seriam pautados pela ‘Ciência e Prática’ e pelo ‘Aprender fazendo’, em contraposição à educação livresca e acadêmica própria da época (PANIAGO, 1990, p. 151; destaques no original).

Possivelmente um corriqueiro adágio, essa frase sobre as pilastras não representa a realidade, na medida em que nunca me senti excluída na cidade, pelo contrário, senti-me e sinto-me completamente acolhida e interagindo com seu modo de vida. Devo, entretanto, ressaltar minha percepção quanto ao diferenciado status usufruído pelos funcionários da UFV em relação aos demais moradores da cidade.

Chamou-me também a atenção a expressiva quantidade de festas semanais, com bebida liberada – praticamente a única atividade de lazer para os estudantes – à exceção das atividades gastronômicas. Os setores comerciais da cidade encontraram um poderoso filão nas edições e reedições desses eventos, cujo público-alvo e cativo são os estudantes, carentes de lazer. Os calouros, ao mesmo tempo em que ingressam na vida acadêmica, são integrados nas micaretas, sendo isso, não raro, motivo de preocupação para os responsáveis, de perturbação do sossego para os moradores e de perda de rendimento e disciplinas, nas avaliações.

Ouvi relatos de alunos que afirmavam haver perdido até um semestre inteiro por indisciplina: noites ininterruptas em bares e festas, e dias seguidos de ressaca levam à negligência nos estudos e à conseqüente reprovação, o que, imagino, também representa preocupação para os pais, quer seja por saberem o ritmo dos filhos, quer seja por estes morarem sozinhos ou em repúblicas. Quando percebi o alvoroço dos estudantes ao ficarem em liberdade e distantes dos pais e ao terem uma rotina relativamente livre na universidade, cheguei a afirmar que não recomendaria Viçosa para minhas sobrinhas, por ver como eles acabavam tornando-se vítimas da própria independência. Pode ser que, até lá, eu mude de ideia, mas devo admitir que, quando cheguei, fiquei deveras impressionada com tudo isso.

Para a sociedade viçosense, tanto esse tipo de festa quanto a relação dos estudantes com álcool e outras drogas também causam transtornos, de forma que a lei do silêncio é constantemente debatida pelos órgãos públicos da cidade, como mostram os noticiários locais<sup>40</sup>. A própria UFV mobiliza-se em prol da prevenção de problemas relacionados ao

---

<sup>40</sup>Informação obtida em: <http://www.folhadamata.com.br/noticia-prefeitura-anuncia-tolerancia-zero-para-garantir-lei-do-silencio-em-vicosa-543>. Acesso em 23 de março de 2015.

abuso de álcool e outras drogas, promovendo campanhas de conscientização com palestras e atividades de lazer para esclarecer os alunos a respeito dos riscos desses abusos<sup>41</sup>.

Se o número de festas é alto, o de outros lazeres, como cinemas, teatros, shows, é escasso, motivo pelo qual se ressentem alunos e professores que passam a viver em Viçosa, especialmente, quando saem de uma cidade de porte maior, com programações artísticas diversificadas. Em geral, as práticas de lazer de que eu participava – digo no passado devido ao afastamento das atividades de trabalho, desde o início do Doutorado, o que me faz ir pouco a Viçosa – eram reuniões em casa de amigos, todos trabalhadores da UFV. Os professores de fora tornamo-nos uma família, ajudando-nos mutuamente e suprindo, de certo modo, a ausência dos familiares, já que muitos moramos sozinhos. Esse é um aspecto bastante positivo da vida na cidade, sendo, na verdade, um presente que a UFV nos dá quando lá chegamos. Uma vez ou outra fui ao cinema ou a restaurantes com música ao vivo. Quando aconteciam atividades artísticas, eram nas dependências da Universidade, como no teatro ou nos gramados, o que não mudou no período de meu afastamento, segundo relatos de amigos.

Eu compensava essa situação quando ia visitar a família, em Juiz de Fora, onde tinha mais opções de entretenimento, como salas de cinema e teatro, parques públicos e eventos artísticos. Para cursar as disciplinas do Doutorado e para participar das reuniões de orientação e do Grupo de Pesquisas Formação de professores de Espanhol em contexto latino-americano (PROELE)<sup>42</sup>, tive que viver quase um ano em Salvador, cidade que dispõe de inúmeras opções de lazer e atividades culturais. Depois disso, só o tempo dirá como será minha readaptação sociocultural em Viçosa.

Poderia traçar um perfil de Viçosa em poucas palavras: universitária, agrária e conservadora, com todas as respectivas consequências. Os antecedentes da história de Viçosa remetem às bandeiras, que buscavam abrir caminhos para facilitar o escoamento do ouro para o Rio de Janeiro, evitando que o metal precioso necessitasse passar por São Paulo. No final do século XVII, quando da descoberta do Caminho Novo, essas expedições alcançaram a Zona da Mata Mineira, surgindo cidades nos núcleos semeados pelas bandeiras. Acredita-se que os bandeirantes, embora tenham pisado em Viçosa, lá não se estabeleceram (PANIAGO, 1990).

---

<sup>41</sup>Mais informações podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: [https://www2.dti.ufv.br/ccs\\_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=22875](https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=22875). Acesso em 23 de março de 2015.

<sup>42</sup>Mais informações podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf). Acesso em 13 de setembro de 2017.

Em 1800, iniciou-se o povoamento de Viçosa por ocasião da vinda de famílias de Ouro Preto, Mariana e Piranga, que se instalaram nos arredores do Rio Turvo, córrego que atravessa o centro da cidade. No final do século XIX, as fazendas de pluriculturas deram lugar a plantações de café, concomitantemente à chegada da Estrada de Ferro Leopoldina, principal via férrea da Zona da Mata Mineira e grande fator de integração de seus municípios. Conforme relata Ladeira (2009), o transporte por trem foi o único existente até a década de 1940, quando começaram a circular os primeiros ônibus que chegavam às cidades maiores mais próximas, como Juiz de Fora, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Localizadas, em parte, dentro da Universidade, a estação e a linha de trem desativadas tornaram-se atrativos turísticos.

Mar e montanhas: dois espaços antagônicos de influência direta no ânimo das pessoas, quanto à sua maneira de se relacionar. Enquanto aquele inspira amplidão, expansibilidade e abertura para o novo, estas inspiram recolhimento, introspecção e retraimento, podendo levar a certo conservadorismo e resistência ao novo. Viçosa, como boa parte de Minas Gerais, está cercada de montanhas, provocando-me essa percepção subjetiva sobre o lugar.

Conta-se, inclusive, uma curiosa história que remete à resistência ao novo, descrita em Paniago (1990): um funcionário do Banco de Crédito Real instaurou a Igreja Presbiteriana em Viçosa, o que provocou queda do movimento bancário, em virtude da intensa reação à chegada dos presbiterianos e dos espíritas, em uma cidade essencialmente católica; o funcionário teve que ser transferido para outra cidade. Embora tenha sido formada a partir da mistura de diversas etnias, como a quase totalidade de cidades brasileiras, culturalmente, Viçosa fechava-se ao outro, ao diferente.

A marca rural de Viçosa é bem perceptível e talvez uma das características que mais me reporte à essência de Minas, nas roças e fazendas: criação de gado, produção de leite e doces caseiros. Embora eu tenha nascido em Minas e aqui vivido durante grande parte da minha vida, não tive contato com o meio rural na minha infância. A única avó que conheci já vivia na cidade, assim como todos os meus familiares. As pessoas costumam estranhar quando comento que só conheci um sítio, aos quinze anos, e, principalmente, quando conto o episódio da cigarra.

Hospedada no sítio da avó de uma amiga, em Piraúba, pequena cidade localizada no caminho entre Juiz de Fora e Viçosa (lembrando que, naquela época, não me dava conta dessa localização), conversando na cozinha com os tios de minha amiga, uma cigarra

entrou voando. Desesperada de medo e gritando, saí correndo para um dos quartos, onde me tranquei e fiquei até que alguém me garantisse que “aquele monstro” já não estava lá ou estava morto. Por vários dias, fui motivo de piada entre todos e nunca mais me esqueci dessa história. Agora, em abundância pelas árvores da UFV, que é muito arborizada, as cigarras são “ameaças” – é assim que as vejo – frequentes nas salas de aula, provocando novos gritos e fugas espetaculares para o corredor. Definitivamente, não me relaciono bem com cigarras. Muito ainda me espera em Viçosa, mas os primeiros anos em que lá passei, entre minha efetivação, em 2010, e o afastamento para cursar o Doutorado, em 2014, foram intensos, de muitas descobertas, muito aprendizado e muitos amigos. Continuo minha narrativa, agora, expondo os impactos iniciais da descoberta da UFV e de minha apropriação da Instituição.

### 3 DEUS AJUDA A QUEM CEDO MADRUGA: NA UFV E NA UFBA

Como já mencionei, meu encontro com Viçosa aconteceu graças aos meus primeiros contatos com a UFV, sobre a qual falo agora. Assim como a cidade, a UFV, desde a criação da Escola Superior de Agronomia e Veterinária (ESAV), que formou administradores rurais, no ensino fundamental, até 1947, e técnicos agrícolas, no médio, até 1972, tem um caráter fortemente agropecuário, vinculado aos seus primeiros cursos, Agronomia (1928), Veterinária (1932) e, posteriormente, Medicina Veterinária, que protagoniza(ra)m suas atividades. A partir de 1952, fundaram-se os demais cursos. Em 1948, dada sua notoriedade, a ESAV transformou-se em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que estabeleceu novos convênios com universidades norte-americanas, intensificando o fluxo de professores entre os dois países e dando ensejo, em 1961, à Pós-Graduação em Viçosa, pioneira na área das ciências agrárias no Brasil (SABIONI; ALVARENGA, 2006). Em 1969, a UREMG foi federalizada, convertendo-se em Universidade Federal de Viçosa, cujo espaço físico foi ampliado, com novas instalações e novos cursos, sendo o último a ser instituído, depois de 50 anos, o Centro de Ciências Humanas (CCH), inicialmente, com os cursos de Economia, Administração e Letras (LADEIRA, 2009).

A inauguração dos cursos do novo Centro, pelo seu caráter político e ideológico, poderia ter modificado o paradigma pragmático da Universidade, entretanto isso não se verificou. Apesar de trabalharmos muito no DLA, oferecendo aulas das diferentes línguas para os demais cursos de graduação e pós-graduação, esse labor é pouco reconhecido pela Instituição, motivo de críticas que ouvi dos profissionais do referido Departamento, quando lá cheguei, em relação à Universidade. Atualmente, mais de 30 anos após a criação do CCH, noto ainda supervalorização das ciências agrárias e exatas em detrimento das ciências da saúde e das ciências humanas, de modo que, no contexto que encontrei em 2010, somos considerados prestadores de serviços na área de línguas, aos quais cumpre tão somente realizar sua função.

Para melhor dimensionar o caráter rural da UFV, vale citar a Semana do Fazendeiro<sup>43</sup>, seu maior evento de extensão, que atingiu a 88ª edição em 2017, com feira agrícola e artesanal, leilão de bovinos e equinos, minifazenda, entre outras atividades. Considerando-se os mais de 90 anos de fundação da Universidade, um evento desse porte e com tal durabilidade demonstra, minimamente, sua natural vocação para essa área.

---

<sup>43</sup>Informação obtida em: <http://www.semanadofazendeiro.ufv.br/>. Acesso em 30 de março de 2017.

Poucos meses depois de minha chegada, em janeiro de 2011, quando participei da formatura, aprendi um pouco mais da Universidade. Como ainda não tinha direito a férias, trabalhei durante janeiro e fevereiro e acabei seguindo o frenesi de acompanhar todas as festividades de graduação: churrasco, shows ao vivo de artistas conhecidos, no Recanto das Cigarras, um espaço a céu aberto, arborizado e com churrasqueiras, dentro da UFV; Aula da Saudade; missa (às vezes na Igreja Matriz de Santa Rita de Cássia, no centro da cidade, ou na capela da UFV); Culto Ecumênico ou Evangélico, em uma instituição religiosa; Colação de Grau, no Espaço Cultural Fernando Sabino, dentro da UFV; Baile de Formatura, no Espaço Multiuso. Ou seja, é uma maratona que movimenta a Universidade, congestionando ainda mais a cidade, lota os hotéis e alegra os corações de formandos e familiares.

Naquele ano, além das cerimônias, havia algo mais especial na formatura: era a ilustre presença do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que recebeu pessoalmente o título de Doutor Honoris Causa concedido pela UFV anos antes<sup>44</sup>. Acompanhado do Ministro da Educação, na época Fernando Haddad, e do ex-Reitor da UFV e então secretário da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), Luiz Cláudio Costa, Lula participou da Colação de Grau da turma da qual foi paraninfo. Eu não poderia perder a oportunidade de vê-lo de perto, para quem torci e fiz campanha e em quem votei nas várias eleições que disputou e cujo programa de governo valorizou a educação pública federal, abrindo, conseqüentemente, novas vagas para professores das universidades, numa das quais eu acabara de ingressar! Eu e uma amiga-irmã, que também não estava de férias por ter sido efetivada na Universidade no mesmo concurso que eu, assistimos à suntuosidade da cerimônia e com a satisfação de vê-lo tão proximamente. Embora eu tenha discordado de muitas de suas iniciativas quando Presidente, como benefícios para empresários e aliança com os mesmos e com o PMDB, aplaudi suas resoluções em prol de grupos e classes sociais menosprezados. Não poderia perder a oportunidade de gritar seu nome, já que, depois de Artur Bernardes, era o primeiro Presidente do Brasil em evidência na UFV, minha Universidade.

Desde que cheguei à UFV, embora ela me tenha parecido muito organizada e correta, percebi-a burocrática e tradicional, como comprovei a partir de uma situação que vivi. Ao tornar-me ufeviana, senti chegado o momento de pensar no Doutorado. Quando ainda estava na UFPB, onde trabalhei quatro meses em 2010, colegas de Departamento incentivaram-me a participar da seleção e fazer o curso lá (mais adiante, detalharei melhor

---

<sup>44</sup>Informação obtida em: [https://www2.dti.ufv.br/ccs\\_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=13451](https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=13451). Acesso em 09 de fevereiro de 2017.



essa história). No entanto, como minha intenção era sair de lá, embora nenhum colega soubesse, não via vantagem nessa perspectiva, diferentemente da UFV, onde, poucos meses depois do meu ingresso, pude inscrever-me para duas seleções: a da UFJF e a da Universidade Federal Fluminense (UFF).

No fundo, meu desejo era fazer o Doutorado com Marcia Paraquett, para aprofundar-me no estudo sobre interculturalidade, que tanto me interessava. Todavia ela estava na UFBA, bem distante para mim, naquela ocasião, de forma que pensei em outras duas opções mais favoráveis, por conta principalmente da proximidade, já que minha intenção era fazer o curso com afastamento parcial das atividades docentes, estudando e trabalhando durante a semana. Outro elemento favorável às duas instituições foi a orientação: na UFJF, uma professora que trabalha com Linguística Aplicada; na UFF, uma professora de Espanhol que trabalha com formação de professores. Embora nenhuma se ocupe da interculturalidade especificamente, resolvi tentar, já que não queria perder tempo, e fiz a inscrição sem comunicar à Chefia de Departamento. Sem conhecer o procedimento de treinamento de professores, acreditava que bastava solicitar a autorização para realizar as provas.

Quando soube que não poderia sequer realizar as provas, fiquei desesperada e arrasada por ter sido proibida de seguir minha formação! O Chefe do Departamento explicou-me que, somente após quatro anos de exercício, o professor da UFV poderia fazer treinamento com afastamento integral, sendo a única Universidade com uma norma como essa, contrariamente à Lei Nº 8.112/90<sup>45</sup> (BRASIL, 1990), que regia o trabalho do funcionalismo público federal, permitindo o afastamento parcial. Fiquei indignada por ver amigos de outras instituições poderem afastar-se, enquanto eu estava impossibilitada durante quatro anos. Pensei em ir às últimas instâncias, fazendo valer meu direito, mas, depois de conversas com outros colegas e, mais calma, cheguei à conclusão de que era melhor aguardar o momento permitido.

Com o passar do tempo, fui acostumando-me com a proibição: continuei trabalhando e aguardando 2015, quando teria direito à liberação. Porém, a nova Lei Nº 12.772/12<sup>46</sup> (BRASIL, 2012), sancionada após a longa greve de professores de 2012, da qual participei, retirou a obrigatoriedade de aguardar quatro anos de exercício para iniciar o afastamento integral, de modo que fui beneficiada em um ano quanto à lei anterior, tendo autorização para afastar-me a partir de 2014. Então solicitei à Chefe do Departamento o

---

<sup>45</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso em 30 de março de 2017.

<sup>46</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm). Acesso em 30 de março de 2017.

adiantamento de um ano no Plano de Capacitação Docente (planilha que organiza o afastamento de todos os professores de cada unidade).

Comecei a preparar-me para a seleção de 2014, da UFBA, já que só ela me interessava. Além de dias e meses de ansiedade torcendo pela publicação do edital, estudei muito e esperei muito também: justamente naquele ano, por problemas internos, a seleção foi postergada para os meses de janeiro e fevereiro do próprio ano de ingresso, diferentemente das anteriores, que aconteciam no ano precedente. Como diz o adágio “Deus ajuda a quem cedo madruga”, com efeito, não foi em vão o fato de ter adiantado meu treinamento, de ter-me esforçado muito, de ter estudado para passar bem colocada, sem chance de ser reprovada e de perder essa oportunidade: passei e tornei-me orientanda de Marcia Paraquett, podendo, enfim, seguir com minha formação!

Confesso que, embora tenha sido assaz difícil enfrentar essa tensão e ter o caminho interrompido, ainda que temporariamente, hoje, sob outra perspectiva, consigo ver positivamente a situação: em 2014, pude escolher o curso e a orientadora de acordo com a linha de pesquisa de meu interesse, tornando-me, inclusive, visitante assídua de Salvador, o que não é nada mal.

Passado o período de susto, logo nos primeiros meses de casa, a vida seguiu o fluxo, e o Espanhol entrava como novidade na Universidade e no DLA. Na verdade, o curso de Secretariado Executivo Trilíngue, que também compõe o referido Departamento, já havia incluído o Espanhol como uma das línguas estrangeiras, contando com um professor leitor, vinculado à AECID, para ministrar as aulas, tendo sido também de suma importância para a área que viria a se formar. Essa medida foi fundamental para se criar posteriormente a habilitação Letras Português-Espanhol. Ainda que não saiba até que ponto a nova área teve ampla aceitação por parte do professorado em geral (convenhamos, há diferença entre um professor de Espanhol contratado por um órgão estrangeiro e uma área de Espanhol com professores efetivos, intensificando a disputa por vagas docentes, por preferências dos alunos e por espaços físicos), essa nova área também contribuiu para dividir trabalho e somar ganhos. Quanto a mim, cheguei disposta a oferecer o meu melhor para a formação de professores de Espanhol.

#### 4 A CAMINHO DA AUTOETNOGRAFIA

Chegando a Salvador, finalmente aluna da UFBA, providenciei todos os trâmites de casa e vida novas. No primeiro ano, cursei todas as disciplinas obrigatórias e optativas que correspondiam aos meus interesses, o que implicou inúmeras leituras, fichamentos e dúvidas sobre a concretização de meu anteprojeto apresentado na seleção. Incerta ainda quanto ao meu interesse por pesquisar se as disciplinas da habilitação em Letras Português-Espanhol da UFV fomentavam a formação intercultural dos professores, que era meu anteprojeto da seleção, fui adiando maior profundidade sobre o assunto e, de vez em quando, quer pela inspiração provocada por determinada aula, quer por alguma leitura suscitando novos pensamentos, assolava-me a ideia de um projeto diferente. Nessa indecisão, passei por nove possibilidades: desde a análise de aulas de ex-alunos no estágio até um estudo de representações do professor nativo de Espanhol. Foi um verdadeiro périplo de anotações no meu caderno de papel reciclado, cuidadosamente escolhido para cumprir sua função nas disciplinas do primeiro semestre do curso.

Em 2014.2, cursei Tópicos em Linguística Aplicada II, disciplina optativa ministrada pelas professoras Marcia Paraquett<sup>47</sup>, a quem já conhecia, e Suzane Costa<sup>48</sup>, sobre a qual sempre ouvira falar muito bem, motivo pelo qual sabia quão valiosa seria a experiência com ambas, mas não imaginava que fosse tanto! Ainda no processo de incerteza, mas já admitindo que não mais realizaria a pesquisa esboçada no anteprojeto, e em meio às discussões sobre as relações entre teoria e prática na pesquisa, sobre o retorno do sujeito, sobre autoria e autonomia do professor e do pesquisador, sobre descolonização e interculturalidade em práticas pedagógicas e de investigação, fui apresentada à autoetnografia.

Já havia conversado com as professoras sobre meus interesses de pesquisa em torno de minha prática, minhas experiências na UFV e a interculturalidade, e Marcia, como orientadora, sabia que eu já passara por várias ideias, no entanto, ainda sem clareza, não conseguira formatar uma proposta de investigação plausível. Na aula do dia 11 de setembro de 2014, em que estudávamos o texto “Da estrutura ao sujeito”, de François Dosse (2009), anotei, pela primeira vez, o termo autoetnografia como sugestão de material complementar de estudo. Minha primeira leitura sobre o assunto foi o capítulo 3 – Autoetnografias: conceitos alternativos em construção –, do livro de mesmo título, de Daniela Versiani (2005).

---

<sup>47</sup>Agradeço à Marcia Paraquett, que autorizou a utilização de seu nome.

<sup>48</sup>Agradeço à Suzane Costa, que autorizou a utilização de seu nome.

Logo após a anotação sublinhada e destacada com duas setas em sua direção, leio a transcrição de uma fala da professora em sala: “O paradigma, hoje, é a vida do qualquer, todo mundo pode ser. Predominância do sujeito”. E, mais adiante, “Fazer o diálogo entre o eu-pesquisador e a teoria”. Essas palavras ressoaram em mim com tal significação que vislumbrei ter o caminho pelo qual deveria seguir.

Fiz fotocópia do texto e a levei para casa a fim de ler. Versiani, que é crítica literária, apresenta as contribuições da autoetnografia para as autobiografias. Para comprovar sua argumentação, a autora realiza uma resenha crítica, “[...] minhas leituras [...]” (2005, p. 93), como ela própria diz, sobre a coletânea *Auto/etnography. Rewriting the self and the social*<sup>49</sup>, da antropóloga norte-americana Deborah Reed-Danahay, de 1997. Descobri que a autoetnografia, oriunda da etnografia, tem origens na Antropologia. E mais, que a subjetividade do produtor de conhecimento é extremamente relevante. À medida que ia lendo e reconhecendo meus interesses de pesquisa, ia marcando e anotando: “*Meu caso*<sup>50</sup>” ou “*Serve para mim!!!*”. Obviamente encomendei o livro, único exemplar da Estante Virtual<sup>51</sup>, e esgotado na editora e nas livrarias.

Na página 151, fiz a seguinte anotação: “*Relação autoetnografia e interculturalidade. A autoetnografia é intercultural*”. Fazendo uma análise das autoetnografias *Le Cheval d’Orgueil*<sup>52</sup> e *Une Soupe aux Herbes Sauvages*<sup>53</sup>, respectivamente, de Pierre-Jakes Hélias e Emilie Carles, Reed-Danahay as considera ambíguas, pois seus autores são franceses nascidos em meio rural que escrevem sobre este meio após terem migrado para a cidade e lá terem estudado. Para a antropóloga norte-americana, esses autores vivem entre duas culturas, sendo, portanto, “[...] ‘mediadores culturais’ [...]” (VERSIANI, 2005, p. 151). Eram os rudimentos de uma relação que eu viria a fazer futuramente e que, naquele momento, muito me alegrava, porque animava minha busca por novas descobertas nesse sentido. Parecia que meus desejos investigativos começavam a fazer sentido.

A partir daí, li também outras referências indicadas em sala de aula, como “Ser afetado” (FAVRET-SAADA, 2005), “O que (ainda) podem as cartas?” (COSTA, 2013), e

<sup>49</sup>“*Auto/etnografia. Reescrevendo o eu e o social*” (Tradução livre feita por mim).

<sup>50</sup>Todas as menções a notas pessoais e diários de campo estarão em itálico para diferenciá-las da narração corrente da tese.

<sup>51</sup> A Estante Virtual é um site de compra e venda de livros novos e usados por pessoas físicas ou lojas. O endereço é: <https://www.estantevirtual.com.br/>. Acesso em 01 de abril de 2017.

<sup>52</sup>“*O cavalo orgulhoso*” (Tradução livre feita por mim).

<sup>53</sup> “*Sopa de ervas selvagens*” (Tradução livre feita por mim).

outros sobre biografias, de Foucault, Barthes, Marie-Christine Josso e Menna Barreto. Chamo a atenção especialmente para esses dois textos porque foram impactantes para mim, desestabilizaram minha concepção de texto acadêmico, dada sua construção formal e seu conteúdo. Em “Ser afetado” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157), a antropóloga narra sua experiência de campo na pesquisa sobre feitiçaria empreendida na região de Bocage, França, em 1968, e como se sentiu afetada por ela, a ponto de dizer que ela “[...] mesma não sabia bem se ainda era etnógrafa”. Sua participação no campo era mais que observação, era efetiva, tendo vivido o que investigou, deixando-se enfeitiçar. Talvez essa leitura tenha sido marcante porque Favret-Saada (2005) fala de intensidade afetiva no trabalho de campo, consonante com o que eu sentia em relação à pesquisa que gostaria de fazer, embora ainda não o soubesse, mas pensava no forte apelo afetivo que me imbuía para investigar minhas próprias experiências.

Em “O que (ainda) podem as cartas?” (COSTA, 2013), reconheci como meus os sentimentos da autora, que discute uma carta que ela escrevera a um professor índio com quem trabalhou em suas atividades de ensino e pesquisa na Formação de Professores Indígenas da Bahia. Segundo a autora, a carta nunca foi enviada ao seu destinatário “talvez porque não tenha sido escrita para esse fim ou porque foi escrita como um exercício particular, para minha própria reflexão” (COSTA, 2013, p 88). A leitura da carta evidenciou-me a honestidade da autora-pesquisadora ao expressar suas experiências de campo, o que me tocou profundamente, uma vez que, ao invés de pesquisar outros estudiosos ou realizar um amplo trabalho de investigação, pensava, sinceramente, estudar minhas vivências com o Espanhol, refletindo teoricamente sobre o que vivia na prática como professora.

Com tudo isso inspirando-me e alimentando-me o desejo, parecia estar mais próxima do meu intento. Entre tantas anotações de aula, no dia 23 de outubro de 2014, fiz-me a seguinte pergunta: “*Como eu, autora, me inscrevi na lógica da formação dos meus alunos?*”. Essa indagação era o prenúncio do que hoje apresento. Eu buscava compreender como são as relações entre o que me forma e o que forma meus alunos, futuros professores de Espanhol, como se conectam os saberes e os sentimentos, como nos afetamos mutuamente, da mesma forma como havia sido entre mim e meus professores.

No mesmo dia 23, fui conversar com um professor de Antropologia que ministrara um módulo da disciplina Seminários Avançados I, no semestre anterior, e que se disponibilizou, muito gentilmente, a ajudar-nos. Perguntei-lhe se faria sentido fazer

uma autoetnografia baseada apenas em minhas memórias, já que não estava dando aulas naquele momento e não poderia, portanto, realizar pesquisa de campo. Ele me sugeriu etnografar o processo de crescimento que estou vivendo no Doutorado, minha participação nas aulas, os *insights* de leitura, por exemplo, baseando-me no que vivi, à luz de novos conhecimentos, sendo importante dosar o passado e o presente. Passou-me uma bibliografia sobre autoetnografias, um texto clássico de Ellis, Adam e Bochner (2011). De posse dessas sugestões e da bibliografia, aprofundei minhas leituras sobre autoetnografias, preferencialmente teses, tentei organizar as ideias para mostrar à Marcia e discutirmos as possibilidades.

Na minha pesquisa pela internet (talvez não tenha buscado adequadamente), só encontrei uma tese: “Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa”, de Roberto Bezerra da Silva (2011), que me inspirou no esboço do meu novo projeto. Busquei também leitura teórica sobre essa metodologia de autoetnografia e encontrei as seguintes: Scribano e De Sena (2014), sociólogos e professores argentinos de metodologia de pesquisa; Blanco (2012a; 2012b), professora de Antropologia Social no México; e Montero-Sierbuth (2006), uma palestra proferida no *Congreso Nacional de Educación Intercultural del Profesorado y Práctica Escolar*<sup>54</sup>, na Espanha. Enfim, estava consumada minha pesquisa: faria uma autoetnografia, embora não soubesse como! Hoje, vejo, através da data de acesso impressa nas referências do texto da Qualificação, que toda essa pesquisa bibliográfica foi feita no próprio dia 23 de outubro, após a conversa com o professor de Antropologia. Já havia sido afetada por essa metodologia!

Na reunião de orientação do início de dezembro daquele ano, eu e Marcia batemos o martelo sobre o projeto de pesquisa. Vale um adendo sobre as reuniões de orientação com a Marcia: ocasiões de muito crescimento, quando chegava cheia de dúvidas e partia repleta de confiança, com o ânimo renovado, com a certeza dos passos seguintes a tomar. Dessa vez não foi diferente: toda a angústia que representou a mudança sucessiva de ideias de pesquisa foi desfeita, eu estava segura. O ano de 2015 foi de leituras e de elaboração dos dois capítulos a serem apresentados no Exame de Qualificação, que aconteceu mais de um ano depois. Naquele momento, eu dizia, na página 8:

---

<sup>54</sup>Congresso Nacional de Educação Intercultural de Professor e Prática Escolar (Tradução livre feita por mim).

[...] me dei conta de que o que queria, de fato, era avaliar minha prática a partir de mim mesma, centralizar minha investigação nos instrumentos didáticos criados por mim nas disciplinas oferecidas aos alunos da habilitação Português-Espanhol da UFV para verificar se minha atuação tem sido eficiente para o favorecimento de uma postura intercultural na futura prática docente de meus alunos (ASSIS, 2016, p. 8, não publicado).

Estavam aí reunidos meus interesses de pesquisa: minha atuação como formadora de professores e a interculturalidade. Não havia percebido que esse seria um trabalho documental e não autoetnográfico, mas ainda me faltava mais embasamento teórico e experiência metodológica, o que eu entenderia durante a Qualificação. Mais adiante no texto, eu justificava minha pesquisa a partir de meu compromisso com a escola pública, demonstrando a necessidade que sentia – e ainda sinto – de devolver à sociedade brasileira o que ela me havia proporcionado a vida toda – educação de qualidade:

Meu interesse por verificar teoricamente o que faço na prática é fruto de constantes questionamentos de meu papel social e educacional como formadora de professores para as escolas do Brasil e de minha experiência profissional como professora. Sou filha da escola pública [...] Essa identidade marcou minha formação como estudante e me estimulou a escolher a escola pública como foco de meu trabalho sério e dedicado em busca de qualidade na educação (ASSIS, 2016, p. 8-9, não publicado).

Nesse intervalo, entre a definição do projeto e a Qualificação, enquanto eu escrevia os dois capítulos a serem avaliados, comecei a procurar um orientador para a pesquisa no exterior. Desde o início do curso, tinha certeza de que iria aproveitar a oportunidade de passar uma temporada em um país de Língua Espanhola. Faria uma imersão e ampliaria as fontes de investigação. Então, fiz contato com dois professores dos quais tinha lido: Mercedes Blanco e Adrián Scribano. Este se mostrou muito solícito e disponível a acolher-me em seu grupo de pesquisa por breves meses. Com todos os trâmites burocráticos cumpridos para solicitação de bolsa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2015, o Edital foi, simplesmente, cancelado, sem que tivéssemos qualquer resposta individual em consideração ao nosso esforço para reunir a documentação necessária. Não desanimei e decidi que estudaria autoetnografia em Buenos Aires, mesmo à minha custa. Nem é sacrifício ir à Argentina! Amo Buenos Aires!

28 de abril de 2016, pouco antes das 14 horas – Exame de Qualificação. Com todos a postos, resolvo tirar fotos com os presentes e a banca, antes mesmo de iniciados os trabalhos da tarde. Ainda bem! Se tivesse deixado para depois, com vontade de chorar e de sair correndo, teriam ficado horríveis as fotos, como a que exponho a seguir!



Foto 1: durante Exame de Qualificação.  
Fonte: arquivo pessoal.

A foto corrobora os sentimentos de desapontamento, decepção e desespero ao perceber que eu trilhava um caminho equivocado: o olhar caído, a atenção, a concentração e a mão esquerda, embora discreta sobre a boca, queria, na realidade, estar espalmada sobre os lábios como a demonstrar meu espanto diante das muitas críticas que ouvia quanto à aplicação da metodologia.

A foto, embora não tenha sido feita para ser utilizada na tese (aliás, naquele momento, nem sabia que estava sendo fotografada tampouco que poderia utilizar esse recurso na autoetnografia) está perfeita para demonstrar minhas emoções com mais elementos comprobatórios. Concordo com Cena (2012, p. 147) para quem, referindo-se à sua pesquisa, “la fotografía ha sido utilizada para lograr penetrar en aquellos espacios donde la narratividad [...] puede verse complementada y enriquecida por las texturas de sentido”<sup>55</sup>. E quanto sentido e quanto sentimento e quantas emoções vividas ali!

Preciso ressaltar a união como a maior qualidade da turma 2014 do PPGLinC – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Vários colegas de Doutorado e Mestrado foram dar-me força – e precisei muito! – e também aprender tanto sobre o gênero

---

<sup>55</sup>“A fotografia tem sido utilizada para conseguir penetrar naqueles espaços onde a narratividade [...] pode ver-se complementada e enriquecida pelas texturas de sentido” (Tradução livre feita por mim).



Exame de Qualificação quanto os conteúdos teóricos apresentados. Marcia e eu estávamos muito seguras. Preciso ainda ressaltar outro aspecto importante: ambas nos conhecemos desde o Mestrado, quando fui sua orientanda, motivo pelo qual, possivelmente, ela confia muito em mim, tanto que, embora fosse a primeira orientação de tese com essa metodologia, acreditou no meu empenho e incentivou-me quando eu lhe disse e mostrei que estava escrevendo uma autoetnografia. Essa explicação é necessária para entender o teor da avaliação.

Buscando em minhas anotações, encontro umas memórias desse dia, uma espécie de “diário extemporâneo” (AMARAL, 2014, p. 22), que escrevi em 20 de junho do mesmo ano e cujos fragmentos valem a pena ser transcritos e discutidos, pois expressam muito bem como esse momento representou a necessidade de buscar outro caminho para a tese: *“Faço todo esse percurso e vejo claramente como foi dura para mim a qualificação: vinha de uma sequência de produções felizes, prazo adiantado, elogios da orientadora e, de repente, não era nada daquilo!!!! Meu mundo caiu no dia 28/04/16! É bem difícil relembrar aquele dia e escrever sobre ele, os sentimentos de angústia e fracasso que me causou retornam com as memórias e me dá vontade de chorar, como aconteceu lá”*.

As idas e vindas fazem parte do processo de investigação, especialmente, em se tratando de novas metodologias e procedimentos. A Qualificação cumpre justamente esse papel de suspensão na escrita, avaliação, revisão e tomada de posição, como pontuam De Sena e Gómez (2012) em relação ao processo de pesquisa:

El hacer investigación está teñido de preguntas, de decisiones, de inquietudes, de incertidumbres, de diferentes posturas, teóricas y metodológicas; que nos inserta en un camino que se transcurre con aciertos y con obstáculos de diferente naturaleza<sup>56</sup> (DE SENA; GÓMEZ, 2012, p. 7).

*“Apresentei meu PPT, tentando falar rápido dentro dos 15 minutos, já que Marcia já havia avisado que me cortaria se passasse. Deixei de falar algumas coisas que anotei, mas seguí adiante, pois a banca já sabia de tudo. Terminada minha fala, Marcia me parabenizou por ter cumprido o tempo e passou a palavra para a primeira professora avaliadora [...] Ela começou dizendo da notória vontade de fazer essa pesquisa. Claro que não vou lembrar de todos os detalhes das falas da banca, mas os mais marcantes e que mexeram mais comigo me lembro bem. Logo no início, me perguntou se eu já havia começado a autoetnografia. Eu, metida como*

---

<sup>56</sup>“O fazer pesquisa está feito de perguntas, de decisões, de inquietações, de incertezas, de diferentes posturas, teóricas e metodológicas; que nos insere em um caminho que ocorre com acertos e com obstáculos de diferente natureza” (Tradução livre feita por mim).

*só, super segura de mim, respondi que sim muito assertivamente. Ai, como me arrependi de ter respondido tão rápido sem refletir! Bem meu isso! Ao que eu disse sim, ela retrucou dizendo não, eu ainda não estava fazendo uma autoetnografia. Apontou-me vários momentos em que eu demonstrava a vontade de fazer e pouquíssimos em que eu autoetnografava. E eu entendi todos eles! A ficha caiu pra mim de que realmente não era autoetnografia o que eu dizia que era [...] Ela disse que eu preciso fazer autoetnografia e não dizer o que é, como fiz com as 15 páginas de resenha sobre o assunto”.*

Que havia sido enfeitada pela autoetnografia estava claro, pois, como frisou a professora em sua avaliação, insisti em minha vontade de fazer. Entretanto, iniciava algo muito novo para mim, sobre o qual havia lido pouco e não havia tido nenhuma aula. Não seria mesmo fácil fazer uma autoetnografia. Propunha-me a usar uma metodologia de pesquisa alternativa de natureza subjetiva e me prendia à análise de documentos isolados e às intermináveis resenhas, como já sabia fazer. De fato, há uma grande discrepância entre dizer e fazer.

Rememorando as marcas da pesquisa qualitativa hoje – complexidade, reflexividade, reciprocidade e indeterminação –, das quais falou Prof. Adrián, em uma das aulas a que assisti, na *Universidad de Buenos Aires* (UBA), em 2016, pergunto-me: Onde está a reflexividade se o sujeito não se mostra? Onde está toda a complexidade de uma investigação em que sujeito e objeto se mesclam? Ou, como diz Versiani (2005, p. 216), “[...] não basta construirmos novos objetos, é preciso construir novas metodologias e teoria para lê-los<sup>57</sup> de modo complexo”.

Ainda referindo-me à primeira avaliação, segui o diário: *“Preciso mostrar as cenas pra ser uma autoetnografia. Falou que eu preciso ler autoetnografias, o que vimos conversando eu e Marcia o tempo todo desde que definimos a pesquisa e o que eu tentei fazer lendo Bezerra da Silva, a guatemalteca<sup>58</sup>, e os artigos de Scribano, Mercedes Blanco. Foi pouco, muito pouco. É necessária uma imersão nesse gênero, nesse mundo. Disse que eu precisava entender que a autoetnografia é uma performance escrita. Orientou-me ainda a rever a linha teórica sobre autoetnografia que adotei”.*

Comecei a entender melhor o que é performance autoetnográfica relendo Blanco (2012a; 2012b) e Scribano e De Sena (2014) e lendo Póo Puerto (2009), com o olhar mais atento, após o Exame de Qualificação. Blanco (2012a; 2012b) apresenta uma discussão

---

<sup>57</sup>Grifo da autora.

<sup>58</sup>Trata-se de Aura Marina Arriola, autora de *Ese obstinado sobrevivir: autoetnografía de una mujer guatemalteca*, livro publicado em 2000, sobre suas experiências como guerrilheira em seu país na década de 1960.

teórica inicial acerca dessa metodologia e termina com exemplos de suas autoetnografias. No primeiro (BLANCO, 2012a), a parte final é intitulada “*Mirando lo pequeño y lo grande*”<sup>59</sup>, em referência aos contextos micro e macrosociais e tem como tema as relações entre uma experiência pessoal de viagem vivida pela autora e sua trajetória acadêmica, considerando-se ainda o contexto das Ciências Sociais no México, no período narrado.

Assim começa a narrativa: “Desde lo alto la vista era espectacular. Se podía contemplar el mar que lucía un azul intenso [...] Cuando viajé a Europa aquel verano del 79, para nada me había planteado hacer un crucero [...]”<sup>60</sup> (BLANCO, 2012a, p. 173). Em seu segundo artigo, a pesquisadora exemplifica a autoetnografia narrando suas lembranças pessoais da chegada da televisão nos lares mexicanos, na década de 1950, tema incluído no âmbito de sua pesquisa sobre questões geracionais e de gênero de mulheres mexicanas de classe média, na segunda metade do século XX. Em um dos trechos, lê-se: “Recuerdo con qué emoción y ansiedad mi mamá, mi hermano y yo esperamos a que llegara la primera televisión a nuestra recién construida casa en una colonia al sur de la ciudad de México [...]”<sup>61</sup> (BLANCO, 2012b, p. 64).

Scribano e De Sena (2014) discorrem sobre as potencialidades da autoetnografia para a pesquisa qualitativa e utilizam uma experiência de uso dessa metodologia na tese de Doutorado da autora sobre a natureza dos microempreendimentos, para demonstrar o que afirmam. Em meio ao relato, encontro fragmentos como o seguinte: “En mis preocupaciones personales se encontraban cómo seguir trabajando sin ser funcional a ideologías que no compartía y cómo responder a las necesidades o demandas de los [...] emprendedores, en cuanto trabajadores en un emprendimiento”<sup>62</sup> (SCRIBANO; DE SENA, 2014, p. 56).

Póo Puerto (2013) foi o exemplo mais patente da performance autoetnográfica lido até aquele momento e me causou grande impacto pelas suas escolhas de estilo. No artigo, fruto de sua dissertação de Mestrado em Psicologia Social, a pesquisadora reflete sobre o corpo e a doença para ressignificar essas duas categorias, identificando-as como processos sociais e relacionais. Para isso, utiliza o discurso autoetnográfico, haja vista sua própria experiência com a endometriose. O texto está constituído das seguintes partes: “*Invitación*”, “*Cimientos*”,

<sup>59</sup>“Olhando o pequeno e o grande” (Tradução livre feita por mim).

<sup>60</sup>“Do alto a vista era espetacular. Podia-se contemplar o mar que luzia um azul intenso [...] Quando viajei para a Europa naquele verão de 79, não havia pensado uma vez sequer fazer um cruzeiro [...]” (Tradução livre feita por mim).

<sup>61</sup> “Recordo-me da emoção e ansiedade com que eu, minha mãe e meu irmão esperamos a chegada a primeira televisão a nossa casa recém construída em uma colônia ao sul da Cidade do México [...]” (Tradução livre feita por mim).

<sup>62</sup> “Em minhas preocupações pessoais estavam como continuar trabalhando sem servir a ideologias das quais não compartilhava e como responder as necessidades ou demandas dos [...] empreendedores, como trabalhadores em um empreendimento” (Tradução livre feita por mim).

“Diagnóstico”, “Giro”, “Vulnerabilidad”, “Enfermedad”, “Descolonizar(nos)”, “Sanar” e “Investigar(se)”<sup>63</sup>, cujos títulos por si só remetem à subjetividade e à potencialidade transformadora inerentes a esse tipo de pesquisa. Cito um exemplo da performance autoetnográfica no seguinte trecho: “Yo tengo un cuerpo de mujer defectuoso [...] Que yo era yo era algo que aprendí muy pronto. Quizás frente a un espejo: *Esa eres tú, esa es mamá, esa la tía*”<sup>64</sup> (PÓO PUERTO, 2013, p. 150-151; destaques no original).

Seguindo a ordem de avaliação das professoras da banca, fiz as anotações sobre o que disse a segunda avaliadora, que transcrevo. “[...] *começou elogiando a elaboração do texto, falando como escrevo bem e como a leitura flui facilmente. Não era isso que eu queria ouvir! Depois, disse que [...] eu não havia começado minha autoetnografia! Fiquei assustada quando ela disse que a autoetnografia e a pesquisa-ação são metodologias que todo mundo sabe que existe, mas que ninguém viu uma. Tipo: difícil! E que a autoetnografia só existe se há etnografia, então a relação deve ser: eu e o outro. As duas falaram disso e eu tive certeza de que meu texto estava muito focado em mim*”.

A relação entre o eu e o outro em minha pesquisa foi um grande desafio. Passei meses tentando entender o que queriam dizer as professoras da banca com essa observação. Não é uma autoetnografia? Então, o foco principal é o próprio produtor do conhecimento! No entanto, após muito refletir e ler, constatei que, como produtora de conhecimento, estou em conexão com outros produtores de conhecimento, seja pessoalmente, com meus alunos, professores, colegas de trabalho etc., seja por meio de textos teóricos com os quais dialogo. Como afirmam Scribano e De Sena (2014, p. 52-53), essa estratégia metodológica pressupõe que o pesquisador faça “[...] parte de esa ‘cultura’ que investiga, está socializado en ella, se ponen en juego elementos personales y sociales. Es, por tanto, una estrategia *experiencial*”<sup>65</sup>. Em outras palavras, o outro está presente em meu entorno, não existo isoladamente.

“*Hoje, entendo melhor, como já disse [...] Também bom foi o comentário de que é bom sempre desconfiar de mim mesma e jamais dizer que já cheguei, que já disse tudo, ficar sempre em dúvida. Será que meu texto é petulante assim? Já, já, terei que relê-lo e vou prestar atenção nisso [...] No final, falou que acredita que eu posso fazer uma autoetnografia, que, se eu quiser, eu faço, porque escrevo bem e demonstrei ter*

<sup>63</sup>“Convite, Cimentos, Diagnóstico, Virada, Vulnerabilidade, Doença, Descolonizar(nos), Curar e Pesquisar(se)” (Tradução livre feita por mim).

<sup>64</sup>“Eu tenho um corpo de mulher defeituoso [...] Que eu era eu era algo que aprendi muito rápido. Talvez de frente para um espelho: *essa é você, essa é mãe, essa a tia*” (Tradução livre feita por mim).

<sup>65</sup>“[...] parte dessa ‘cultura’ que pesquisa, está socializado nela, estão em jogo elementos pessoais e sociais. É, portanto, uma estratégia *experiencial*” (Tradução livre feita por mim; destaque no original).

*capacidade para isso. Marcia fez alguns comentários, concordando com elas na maioria das colocações mais gerais, falou de seu desconhecimento do assunto e que nós iríamos conversar e ela toparia o que eu decidisse fazer.*

Relendo esse diário, recordo dos sentimentos de que fui tomada àquela tarde: angústia, tristeza, raiva, insegurança. Sentia-me anestesiada, tal o susto ao descobrir que tudo que pensava que era não era o que pensava. Mas mantive a linha diante da banca, não desisti, senti-me ainda mais motivada a descobrir aquele novo caminho. Embora tenham realçado os sentimentos negativos na ocasião, é incomensurável o processo de crescimento acadêmico que se desenvolveu a partir de então. Foram muitas novas leituras e discussões teóricas, novos conhecimentos, novas relações entre teoria e prática, como se verificará ao longo da tese. Especialmente no que concerne à dimensão que tomou essa metodologia de pesquisa em meu trabalho, minha história com a autoetnografia assemelha-se à de Wall (2006):

When I happened on a brief mention of autobiographical methods during the course of my regular reading, I realized that I wanted to know more about it. Quite unexpectedly, my curiosity turned into a foray into postmodern philosophy and critical theory, reflexivity and voice, various vague approaches to autobiographical inquiry, validity and acceptability, defences and criticisms, and a wide range of published personal narratives, the typical product of autoethnography. I was confronted, challenged, moved, and changed by what I learned<sup>66</sup> (WALL, 2006, p. 146).

Tal envolvimento não poderia ser diferente, já que, nessa perspectiva, o investigador é instado a expressar seus sentimentos. Conforme Scribano e De Sena (2014, p. 50), “hay un uso y análisis de la emoción [...] se hace eje en ello y en el *proceso*, en la *manera en que se dijo*, su centro no está en el resultado de la observación”<sup>67</sup>. Dessa forma, emoção e cognição estão plenamente interligadas na autoetnografia.

Sabia que aquele era o momento de endurecer, já que era uma parada no processo para que outras pesquisadoras verificassem o andamento do trabalho, a adequação da prática com a metodologia, a teoria e a relevância do estudo. E assim foi: a Qualificação realinhou completamente a pesquisa, porque questionou justamente o ponto principal do

---

<sup>66</sup>“Quando eu me deparei com uma breve menção a métodos autobiográficos durante as minhas leituras, percebi que queria saber mais sobre isso. Inesperadamente, minha curiosidade transformou-se em uma incursão na filosofia pós-moderna e na teoria crítica, reflexividade e voz, abordagens várias para a pesquisa autobiográfica, validade e aceitabilidade, defesas e críticas, e uma ampla gama de narrativas pessoais publicadas, o produto típico da autoetnografia. Fui confrontada, desafiada, movida e mudada pelo que eu aprendi” (Tradução livre feita por mim).

<sup>67</sup>“há um uso e análise da emoção [...] se faz eixo nela e no *proceso*, na *maneira como se disse*, seu centro não está no resultado da observação” (Tradução livre feita por mim; destaque no original).

trabalho: a metodologia. Resumo todas as críticas e observações a uma questão: eu dizia que estava escrevendo uma autoetnografia, quando não o fazia, e, em vez disso, analisava documentos. Demonstrei minha intenção, mas não fui capaz de concretizá-la.

Estava comprovada minha necessidade de um suporte para melhor entender a autoetnografia. Como o problema era metodológico, pergunta de pesquisa e objetivos não estavam coerentes com uma proposta de análise autoetnográfica. De acordo com as duas avaliadoras, o texto não era uma autoetnografia, mas uma preparação para os relatos, e era preciso “ajustar as lentes”, como mencionou uma das professoras da banca. No final daquela tarde, entendi que o rigor da avaliação representava tão somente a dedicação e o cuidado com que leram meu texto e a seriedade com que realizavam aquele trabalho. Fui aprovada naquela etapa e terminei minha defesa, sentindo-me desafiada a tentar mais uma vez escrever uma autoetnografia.

Ainda bem que uma colega de Pós, que era público presente, sugeriu que fôssemos ver o pôr do sol. Sinceramente, com a terrível dor de cabeça que eu estava, se não fossem as amigas do PPGLinc, eu teria ido para casa chorar, mas consegui descontraí-las com elas no café da Aliança Francesa. Nada como relaxar vendo o sol despedindo-se sobre o mar! Era preciso digerir tudo aquilo! Ainda hoje, enquanto descrevo esses fatos, tardo a concluir a narração. Tenho a impressão de que ainda preciso dizer algo mais, oferecer mais detalhes, tamanha a intensidade com que vivi esses instantes e a densidade de tudo o que foi discutido naquela tarde.

Dias depois, Marcia e eu sentamo-nos para conversar sobre a Qualificação. Eu tinha duas opções, entre as quais, durante muito tempo, fiquei dividida: ora pensava em simplificar minha tarefa, seguir o fluxo dos dois capítulos já prontos e continuar com a análise documental; ora pensava aceitar o desafio e começar tudo de novo, reescrevendo um projeto de pesquisa autoetnográfica, o que implicaria reiniciar todo o processo.

Preciso ressaltar que considerar a pesquisa documental como uma tarefa mais simples deve-se à minha familiaridade com ela na minha vida acadêmica, e não simplesmente ao seu desmerecimento. Durante esse período de dúvidas, sempre vencia o propósito de adquirir novos conhecimentos, de aprender novas maneiras de fazer pesquisa, além de aprofundar nos estudos sobre interculturalidade, que eu acalentava desde antes de sair de licença para o Doutorado. Para cumprir essa meta, só mesmo lançando-me ao desafio. E essa foi minha opção. Elaboramos uma proposta de autoetnografia sobre a minha formação como pesquisadora no Doutorado. Seguindo a sugestão da Qualificação,

impus-me, nos meses seguintes, a tarefa de ler autoetnografias e exercitar esse tipo de escrita.

Uma semana após a Qualificação, saí de Salvador e fui passar férias na casa de amigos em Los Angeles, entre os quais uma fazia Pós-Doutorado na área de Antropologia Linguística, na Universidade da Califórnia, estando, portanto, acostumada com pesquisas etnográficas. Após ouvir meu relato desesperado sobre a avaliação da pesquisa, ela me explicou um pouco sobre questões básicas da etnografia, entre elas a necessidade de elaborar um diário de campo. Dias depois, presenteou-me com um caderninho que, a despeito de seu valor afetivo (afinal, mimo de uma pessoa querida e adquirido em uma situação prazerosa, enquanto conhecíamos a rua Olvera Street, considerada local de fundação da cidade, onde moraram os primeiros mexicanos que povoaram o local), passou a ser meu diário de notas.

Além do caderninho, minha amiga apresentou-me a um orientando seu que havia feito mais leituras sobre autoetnografia e criou, no *WhatsApp*, o grupo “Troca de saberes”. Nesse ambiente, intercambiávamos referências e comentários sobre textos. Além disso, ele enviava, por *e-mail*, seus diários de campo para que eu me familiarizasse com esse tipo de escrita. Em troca, eu revisava seus textos, corrigindo aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. O grupo foi de extrema importância, já que me impulsionava a dar mais alguns passos em direção ao objetivo, aproximando-me um pouco mais da autoetnografia.

No retorno das férias, empenhei-me em mais leituras. No dia 24 de maio, tive uma ideia e anotei-a no caderno de notas: escrever o texto da apresentação do CIPLOM<sup>68</sup>, que aconteceria em Florianópolis, em junho, em forma de relato autoetnográfico. Seria uma maneira de exercitar. O trabalho referia-se à autoria e à autonomia na formação de professores e era uma versão ampliada do trabalho final desenvolvido para uma disciplina. Fiz questão de que Marcia assistisse à apresentação para ver como estava minha escrita. Ela assistiu, mas ainda não lhe parecia ser uma autoetnografia. Para ela, apesar de o texto ser inspirador, trazendo sensibilidade, não havia ainda diferenças entre ele e outros textos; era autoral, não autoetnográfico. Claro que fiquei bastante frustrada, pensando em mudar a metodologia.

De volta à rotina de leituras e reflexões, li muitas referências sugeridas pela banca de Qualificação e resolvi escrever uma prévia do que seria meu relato autoetnográfico, ao

---

<sup>68</sup>III Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL, ocorrido entre 6 e 10 de junho de 2016, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

narrar sobre meu sonho de ser professora universitária. Naquele momento, pensando que minha pesquisa seria focada em minha formação no Doutorado, apresentei, minimamente, minha relação com a UFV e dei ao texto o seguinte título: “Onde tudo começa e ganha sentido”.

Nele abordei minha história com a cidade, com a Universidade e com seu curso de Letras habilitação Português-Espanhol. Foi um exercício valioso porque me mostrou que era capaz de escrever. Embora, posteriormente, a proposta tenha mudado, muito do que escrevi está dissolvido nesta tese. Basta ver que as datas de consulta a páginas de Internet ao longo da tese não seguem uma ordem cronológica.

Conforme se vê em minha narrativa, vivi na pele as angústias e inquietações no caminho para captar as nuances da escrita autoetnográfica e, mais que isso, entender o espírito dessa estratégia metodológica, o que ainda não havia acontecido até aquele momento. Lembro-me de falar da autoetnografia com uma amiga-irmã que ganhei de presente na Pós-Graduação da UFBA, e ela virar-se para mim e dizer que minha pesquisa estava confusa, que não entendia bem e que não conseguia vê-la materializada. Reconheço minha dificuldade de explicar o que era a pesquisa, porque eu também não a tinha materializado.

Busco em meu caderno de notas e encontro, com data de 05 de junho de 2016, a seguinte observação: “*Fico olhando a caixa com as cópias da qualificação pensando que ainda não a abri. MEDO! Será que tô no caminho certo?*”. Com o fim de não levar o material da Qualificação para as férias, resolvi mandá-lo para Juiz de Fora via Correios, por isso, ficando guardado na caixa até que eu tivesse coragem de tocá-lo novamente, o que aconteceu no dia 22 daquele mês, segundo meu caderninho: “*Abri a caixa dos Correios pra pegar meu projeto e ver como seria possível atualizá-lo. Oh, finalmente!*”. Cheguei à conclusão de que o maior desafio foi vencer esse ano de incertezas – 2016 – pós Qualificação. E eu ainda tinha uma esperança: Buenos Aires.



## 5 BUENOS AIRES: A DIVISORA DE ÁGUAS

Minha última tentativa para conseguir fazer uma autoetnografia era a pesquisa em Buenos Aires, em cuja possibilidade eu depositava toda a minha esperança, simplesmente por ter lido um artigo de Scribano. Assim como, para mim, foi uma aposta alta, também foi para o professor, aceitando orientar, durante aquele período, uma pessoa desconhecida para ele. Em outras palavras, se existe sorte, eu a encontrei ao fazer a opção de ir para Buenos Aires, onde tive atenção e interesse irrestritos ao trabalho e às minhas dificuldades. Todas as altas expectativas de entender e aprender como fazer uma autoetnografia foram plenamente alcançadas. Começava aí meu sossego em relação ao projeto de pesquisa.

Como já mencionei, fui para o que denominei meu primeiro período do sanduíche com recursos próprios, porque o CNPq cancelou o edital para o qual estava inscrita e não havia outro edital aberto para saídas do Brasil no final de 2016. Passei pouco menos de dois meses em Buenos Aires, entre setembro e novembro, um momento que foi divisor de águas da minha tese. Como se verá, há um antes e um depois de Buenos Aires.

Ainda nos primeiros dias na cidade, decidi fazer um relatório de cada reunião com o Prof. Adrián<sup>69</sup>, seguindo o exemplo enviado pelo orientando de minha amiga da UFV, na época do grupo Troca de Saberes. Foi uma decisão muito acertada, pois facilita até hoje minha busca de informações e resolução de dúvidas. Basta voltar aos textos que retomo o fio condutor do assunto tratado e descubro saídas para as questões que surgem.

Nossa primeira reunião ocorreu em 26 de setembro de 2016, poucos dias depois de minha chegada a Buenos Aires. Após o momento individual, participaria da reunião do grupo de pesquisa, no *Instituto de Investigaciones Gino Germani*, próximo à *Facultad de Medicina*, prédio que eu visitaria algumas vezes mais, a cada reunião do grupo, e que me traz ótimas recordações. Como queria encontrar-me com o professor bem preparada para o que ia dizer, passei o domingo de véspera da reunião relendo, além de textos que me inspiraram, tudo que havia escrito em meu último projeto de pesquisa (havia tido tantos projetos àquela altura!).

Já no bar – sim, no bar! Todas as reuniões transcorreram em bares, o que pode soar incomum para o pesquisador brasileiro, no entanto esse é um ponto de encontro de trabalho frequente na Argentina, principalmente, em Buenos Aires. Em meio às nossas falas iniciais sobre o porquê de eu estar ali e de estar fazendo o Doutorado, recebi a primeira lição “ao vivo” sobre autoetnografia. Ao responder-lhe que cursar o Doutorado era uma

---

<sup>69</sup>Agradeço a Adrián Scribano, que autorizou a utilização de seu nome.

consequência natural para mim, professora universitária, ele discordou e me ensinou que, em autoetnografia, nada é naturalizado, tudo flui. Saquei na hora, mas entender mesmo demorou um pouco. Hoje, vejo claramente como flui, inclusive, esta narrativa que escrevo.

Comentei sobre a ideia de escrever uma autoetnografia sobre minha formação como pesquisadora no Doutorado, e ele me disse que, nesse caso, faltava o coletivo e me perguntou que aspecto social minha pesquisa abordaria. Ao responder-lhe que seria minha contribuição para a escola e para a universidade, ele não concordou. Ao ser indagada sobre meu problema de pesquisa, eu também não soube responder, vendo-me na mesma situação de sempre: insegura, pressionada, sem resposta. Questionando-me sobre o que havia lido sobre autoetnografia, expliquei-lhe as três teses lidas que haviam utilizado essa metodologia: de Roberto Bezerra da Silva, de Luiz Eduardo Franco do Amaral e de Victor Uehara Kanashiro (no final de 2016, já havia encontrado mais duas teses).

Silva (2011) desenvolveu seu Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP. O pesquisador interpretou práticas pedagógicas recortadas de sua própria atividade docente e concomitantes com o curso de Doutorado para verificar o potencial pedagógico da interpretação colaborativa no ensino de literaturas de língua inglesa em cursos de formação de professores. Para isso, recorreu à autoetnografia como uma estratégia metodológica a mais ao lado de seu diário de campo, do relato das experiências dos estudantes durante as atividades propostas e de uma reflexão sobre seu futuro como professores, sendo esses dois realizados por seus alunos.

Em sua pesquisa de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio de Janeiro, Amaral (2014) reconstruiu a história do Boato, coletivo de poesia falada e performance, da cena acadêmica e artística do Rio de Janeiro dos anos 1990, e do qual fazia parte desde sua fundação até seu desaparecimento. Sua tese consistiu em uma narrativa autoetnográfica, desde o Prólogo até o Epílogo. Para apoiar a produção do texto autoetnográfico, o autor utilizou seu diário de campo elaborado durante o período de pesquisa no exterior, entrevistas aos cofundadores, além de documentos de arquivo do coletivo, como fotos, cartazes, rascunhos de poesias. Nesse caso, a autoetnografia é amplamente usada como estratégia metodológica da pesquisa e como forma de apresentação de seus resultados.

A outra tese é de Kanashiro (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNICAMP, que pesquisou a sexualidade na literatura de Yukio Mishima, escritor japonês de Okinawa, que viveu o pós-guerra, tendo cometido suicídio

em 1970. Utilizando a autoetnografia como mais um recurso de compreensão de seu problema de pesquisa, o pesquisador, ao longo do desenvolvimento da investigação, constatou que “[...] ela era sobre Mishima, mas também sobre um neto brasileiro da diáspora okinawana, gay/bi/queer, lendo Mishima desde o Brasil do século XXI” (KANASHIRO, 2015, p. 3), ele próprio. O trabalho contou também com revisão bibliográfica sobre o Japão, Okinawa e Mishima, leitura crítica de obras do poeta, representações sobre ele e performances de Kanashiro a partir de fragmentos de leituras da obra de Mishima. Como resultados da pesquisa, foram apresentados, além da escrita acadêmica, a narrativa autoetnográfica, pinturas e performances.

Diante de minha explicação, Adrián mostrou-me que todas essas teses tinham um problema a ser mais bem compreendido com o uso da autobiografia: fosse a aprendizagem de língua inglesa por meio da colaboração, fosse a formação do grupo de pesquisa ou a diáspora dos japoneses de Okinawa. Assim, a biografia ajuda a realizar a pesquisa, mas não é seu foco. Recebi, nesse momento, a segunda lição sobre essa estratégia metodológica: a autoetnografia permite ver o outro a partir de si mesmo. E entendi que precisava saber qual era meu problema de pesquisa.

Comentei que lera os antropólogos norte-americanos, Ellis, Adams, Bochner (2011), a antropóloga mexicana anteriormente citada, Blanco (2012a; 2012b) e Scribano e De Sena (2014), igualmente citados. Curiosamente (talvez pela forte emoção no primeiro encontro!), não me lembrei de Versiani, minha primeira e fundamental leitura para a decisão de utilizar essa estratégia metodológica. Com esses autores, aprendera que a autoetnografia contribui para revelar o social e o cultural através das experiências individuais do etnógrafo no campo e de relatos particulares das suas subjetividades. Consequentemente, aprendi a descrever detalhadamente minhas vivências, a expressar minha afetividade nas interações, conforme Scribano e De Sena (2014):

De modo preliminar digamos que el ‘gesto’ auto-etnográfico consiste en aprovechar y hacer valer las ‘experiencias’ afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en la cual está inscripto dicho aspecto<sup>70</sup> (SCRIBANO; DE SENA, 2014, p. 48).

---

<sup>70</sup>“Preliminarmente digamos que o ‘gesto’ autoetnográfico consiste em aproveitar e fazer valer as ‘experiências’ afetivas e cognitivas de quem quer elaborar conhecimento sobre um aspecto da realidade baseado justamente na sua participação no mundo no qual esse aspecto está inserido” (Tradução livre feita por mim; destaques no original).

Como bom professor de metodologia de pesquisa, depois de fazer-me variadas perguntas, entre as quais, sobre minha decisão de ser professora de Espanhol, sobre meu ambiente familiar, sobre a opção pela UFBA, já que eu morava no interior de Minas, Adrián explicou-me que tudo isso entraria em minha autoetnografia e passou-me duas tarefas: a primeira consistia em uma lista de perguntas relacionadas à pesquisa e uma definição da que melhor interpreta o que queria pesquisar; a segunda, realizar leituras focadas nos seguintes temas: como a sociedade se faz corpo em mim, biografia e relação entre discurso e sociedade. Embora tenha saído do bar bastante motivada pelo encontro e tenha estado na reunião posteriormente, continuei sentindo-me alheia a tudo e muito envergonhada por não entender o conteúdo, já que nunca havia estudado sobre sensibilidades e sensações. Mas, ao mesmo tempo, acudia-me o consolador pensamento de que era a primeira vez que ouvia falar de tal assunto. Hoje, depois de várias leituras e de um curso virtual, sobre o qual falarei mais adiante, entendo melhor esses temas!

Fui tomando contato tanto com os primeiros textos de Adrián sobre a Sociologia dos Corpos/Emoções quanto com as metodologias criativas e expressivas na pesquisa qualitativa social, no entanto, mesmo que tudo me parecesse assaz lúdico e inovador, achava ainda concretamente distante, não conseguindo visualizar o que lia na prática da pesquisa. Depois de estudar mais e participar das suas aulas e das reuniões do grupo, fui inteirando-me melhor do que se tratava.

Como sou aluna aplicada, fiz todos os deveres de casa para a segunda reunião, no dia 3 de outubro, uma semana após a primeira. Passei a semana inteira fazendo várias tentativas com anotações em papéis soltos e no caderno de notas, procurando um problema de pesquisa, e, concomitantemente, seguia o fluxo, com leituras, reflexões e reuniões, na expectativa de que o problema apareceria. Conferidas as tarefas, foram solicitadas novas atividades para casa, em continuidade à proposta de identificar meu problema de pesquisa: novas leituras de artigos e/ou teses que utilizassem a autoetnografia, desta vez, porém, identificando a relação da estratégia metodológica com o problema de pesquisa, além da missão de escrever uma autoetnografia sobre minha relação com o Espanhol quando o ouvi pela primeira vez: como foi, que sensações eu tive, quem falou comigo etc.

Continuando obcecada por encontrar um problema de pesquisa e com o desejo de devorar os artigos recomendados pelo professor, passei aquela semana angustiada tanto com as dúvidas anotadas para perguntar-lhe quanto com a impossibilidade de ler tudo: primeiramente, porque tinha apenas dez dias para a tarefa; depois, porque também assistia

às aulas da disciplina optativa que ele coordenava na UBA – *Teoría social, metodología y epistemología: cruces y entramados*<sup>71</sup>; finalmente, porque os textos estavam em Inglês, o que me demandou mais tempo de leitura, dadas as constantes idas ao dicionário. Apesar disso, consegui cumprir as tarefas propostas e, sinceramente, fazer esse passo a passo junto com o professor foi muito importante para mim. Reconheço que não tenho aquela facilidade de ler apenas uma vez um assunto e já dominá-lo, aprendo melhor sob a orientação de alguém. Dessa forma, ter o acompanhamento de Adrián tão de perto, conforme aconteceu, foi essencial para que eu captasse o fazer autoetnográfico. Isso sem contar o privilégio de ter aprendido diretamente com ele. Para quem havia lido apenas um artigo, descobrir depois toda a extensa e diversa produção bibliográfica do professor deixou-me realmente encantada e convicta de sou muito agraciada pela sorte!

Já havia lido o artigo de Montero-Sierbuth (2006), que relacionava autoetnografia e transformação, a partir da autorreflexão, tratando especialmente do uso da autoetnografia como recurso didático de sala de aula, do qual todos os atores poderiam lançar mão. Agora, porém, conhecia estudos que utilizavam essa estratégia metodológica como recurso de resistência à vulnerabilidade ou para a reversão de traumas, como os de Dwayne Custer (2014), psicólogo norte-americano, e Fae Chubin (2014), iraniana e professora do Departamento de Sociologia na Universidade do Sul da Flórida.

A pesquisa autoetnográfica de Custer (2014) sobre seus traumas de infância relacionados à homossexualidade rendeu-lhe a análise de sete questões que denotam a capacidade transformadora dessa metodologia, entre as quais destacam-se: a possibilidade de transformar o tempo, remodelando seu futuro a partir da percepção sobre o passado e o presente; a promoção da empatia, já que a materialização das histórias estimula um ambiente de entendimento, cooperação e mudança em ideias pré-concebidas; a incorporação da criatividade e da inovação, pois ativa a imaginação na medida em que busca reviver experiências social e emocionalmente.

Em sua pesquisa, Chubin (2014) utilizou a autoetnografia como prática metodológica que mobilizou experiências pessoais de vulnerabilidade em torno do assédio sexual sofrido por ela em Teerã, capital do Irã, onde morava, e as relacionou a práticas sociais, históricas e culturais do sistema patriarcal daquele contexto. Nesse artigo, apresentado após a defesa da tese, a autora mesclou fragmentos autoetnográficos e discussões teóricas acerca das questões sociais que envolvem o assédio sexual às mulheres, tais como machismo, sociedade

---

<sup>71</sup> “Teoria social, metodologia e epistemologia: cruzamentos e tramas” (Tradução livre feita por mim).

patriarcal, concepção do corpo feminino e da mulher no islamismo e culpabilização da mulher pelas tentações do homem. Seu estudo revelou que as emoções vividas no dia-a-dia, quando teorizadas, podem descrever e interpretar o mundo social.

Também tive acesso a artigos e teses que demonstravam a importância da autoetnografia para exemplificar como experiências individuais são construídas através da interação social e para esclarecer o problema de pesquisa. Souza (2016), em sua tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, investigou a memória, a cultura e a escolarização em três projetos de educação alternativos da zona rural de São Carlos, no estado de São Paulo: as experiências agroecológicas desenvolvidas no Sítio Quilombola Pata Seca; as ações educativas formais e informais desenvolvidas na propriedade coletiva privada Ecovila Tibá; e a proposta de alfabetização ecológica existente dentro da Fazenda da Toca, propriedade pertencente a um importante empresário brasileiro, a chamada Escola da Toca de Educação Infantil. A autoetnografia foi utilizada, neste caso, para explicitar a experiência investigativa do autor, desde a graduação até o Doutorado, e como esse processo lhe fez buscar formas alternativas de pesquisa que possibilitassem o desenvolvimento da intersubjetividade no trabalho investigativo. Além do relato autoetnográfico, foram empregadas outras estratégias de pesquisa, tais como análise de fotografias e de documentos históricos, diário de campo, entrevistas, observação direta e vivência participativa no campo.

A tese de Montenegro (2015), desenvolvida pelo *Programa de Doctorado Artes y Educación da Universidad de Barcelona*, Espanha, utilizou a autoetnografia desde a definição do problema até a apresentação dos resultados. O interesse inicial da pesquisa era estudar histórias de vida de curandeiras mapuche do Chile – etnia e país de origem da pesquisadora –, porém tal interesse não tinha relação com sua atividade docente. Em meio às pesquisas bibliográficas e a práticas de escrita reflexiva, a autora constatou que havia relações entre seu próprio processo de aprender e os das mulheres indígenas, pois ela mesma era uma mapuche-chilena: “De esta manera fui cambiando lentamente el foco hacia mis propias inquietudes en el trabajo de campo y fue apareciendo la preocupación por reflexionar en torno a mis propios procesos de aprendizaje”<sup>72</sup> (MONTENEGRO, 2015, p. 28). A partir de então, seu foco passou a ser a trajetória de aprendizagem em diálogo com as trajetórias de aprendizagem do processo de curar de mulheres mapuches.

---

<sup>72</sup> “Dessa maneira, fui mudando, lentamente, o foco em direção às minhas próprias inquietações no trabalho de campo e foi aparecendo a preocupação por refletir em torno de meus próprios processos de aprendizagem” (Tradução livre feita por mim).

Boragnio (2016) empregou a autoetnografia para identificar seu problema de pesquisa em tese que vem sendo desenvolvida na UBA. Segundo a investigadora, a subjetividade inerente aos sujeitos mostra-se, inclusive, nos momentos iniciais do processo de pesquisa: “[...] nuestras ideas, nuestro imaginario, nuestra vida cotidiana influyen notablemente en la selección del problema de investigación”<sup>73</sup> (BORAGNIO, 2016, p. 13). Logo, esse recurso pode ser aplicado “[...] tanto en las experiencias personales previas al proceso de indagación como durante el mismo, o en las experiencias de éste en la relación con los participantes de la investigación”<sup>74</sup> (BORAGNIO, 2016, p. 13). Refletindo sobre suas próprias práticas de “comer no trabalho”, por meio de uma autoetnografia, a pesquisadora alterou a pergunta central da pesquisa, que deixou de ser “o que significa comer para outras pessoas” e passou a ser “quais as emoções que as mulheres jovens trabalhadoras do serviço público de Buenos Aires sentem através da comida, considerando-se o fato de comerem no escritório todo dia”. A leitura desse artigo foi sumamente relevante para mim naquela ocasião, tanto que anotei, ao final do fichamento, “*Texto ótimo! Me ajudou muito a entender a autoetnografia*”. Claro! Agora, eu tinha a missão de escrever uma autoetnografia que, no final das contas, me ajudaria a identificar meu problema de pesquisa.

Na reunião seguinte, dia 14 de outubro, falamos sobre as tarefas, começando pela das leituras. Comentei, então, algumas percepções e que minha autoetnografia tinha um caráter transformador positivo. Acho que eu queria dizer que, embora verse sobre questões de superação, como se vê, não vivi nada semelhante a um trauma, mas apenas segui o ritmo de uma adolescente pobre do interior do Brasil, que via no estudo sua única possibilidade de ascensão e na profissão de professora a realização profissional.

No momento de ler minha autoetnografia sobre a primeira vez que escutei Espanhol, fiquei muito envergonhada e tímida. Havia escrito o texto em Português, e o professor, ao invés de lê-lo, pediu-me que lhe contasse o que havia expressado ou que o lesse. No decorrer da leitura, mostrando-se atento e acenando afirmativamente com a cabeça, ele me relatou dois aspectos que lhe chamaram a atenção: o termo paixão foi chave no texto e o fato de sentir-me atraída para a língua através do som e do ritmo. Eu lhe contei que, enquanto escrevia a autoetnografia, ouvindo as músicas que me aproximaram da língua, senti muita alegria, porque aquele som realmente me tocava. Mencionei também

---

<sup>73</sup>“[...] nossas ideias, nosso imaginário, nossa vida cotidiana influenciam notavelmente na seleção do problema de pesquisa” (Tradução livre feita por mim).

<sup>74</sup>“[...] tanto nas experiências pessoais prévias ao processo de indagação quanto durante o mesmo, ou nas experiências deste [o pesquisador] na relação com os participantes da pesquisa” (Tradução livre feita por mim).

que, ao escrever o texto, lembrava-me de um depoimento de Francyanne, uma ex-aluna do curso de Letras Português-Espanhol da UFV, publicado em um livro sobre os dez anos da Lei 11.161/2005 no Brasil: em sua declaração, Francyanne afirma que minha paixão pela língua tocou profundamente tanto a ela quanto aos demais estudantes, a ponto de também se apaixonarem e escolherem seguir os estudos em Espanhol, conforme reprodução abaixo:

Em 2011, o curso de Letras entrou na minha vida como uma bomba. Eu me sentia perdida naquele mundo universitário, cheio de teorias estranhas que, naquele momento, não eram compatíveis com o que eu imaginava que seria um curso de formação de professores (o tempo passa e a gente entende que tudo faz sentido na carreira universitária, ainda que você demore a entender, fará!). Foi nesse ponto que o espanhol me conquistou porque trouxe um diferencial: pensar sobre o ensino e sobre a formação de professores. Tudo isso não existiria se não fosse pela professora Joziane, uma pessoa muito amável e com cara de colombiana, que entrou na sala de aula com aquela melodia do espanhol que eu me arrepio até hoje quando ouço. Por tempos pensei que ela realmente tinha vindo da Colômbia, até que um dia me assustei com ela falando português pelos corredores do Departamento de Letras e descobri que ela era brasileira. Minha segunda teoria foi de que ela havia vivido muito tempo fora. Pensava que não seria possível alguém falar tão fluentemente uma língua estrangeira sem ter vivido em outro país. Tudo errado! Ela foi o motivo para que eu quebrasse meus paradigmas sobre falantes estudantes de língua estrangeira. No momento em que ela entrou em sala ensinando a língua a partir da mesma e com uma paixão tal, ela conseguiu levar o amor que ela tinha pelo espanhol para cada aluno ali, tanto que aquele foi o semestre com mais adeptos à habilitação em espanhol. E eu, que até o momento estava convencida pela ideologia capitalista de que o inglês era a melhor habilitação a seguir, me rendi àquela língua ritmada e adquiri a paixão da professora (FREITAS, 2016, p. 221-222).

O testemunho não deixa dúvidas do forte apelo afetivo que foi determinante para a decisão de optar por estudar Espanhol, e não Inglês ou Francês ou Português e Literaturas: a professora era amável e apaixonada pela língua que ensinava e falava com uma melodia que causava arrepio. Curiosamente, os mesmos elementos que apareceram na autoetnografia que li para Adrián: a paixão e os sons da língua. Decerto, houve outros fatores envolvidos em tal escolha, tais como, ideais, sonhos, utopias, desejos, mas a admiração da aluna pela professora que lhe é referência pode tornar-se corresponsável até mesmo por suas escolhas.

A relação que Francyanne percebeu entre minha paixão e o ensino da língua, eu diria, entre minha paixão pelo Espanhol e a formação de professores, é mais que uma relação, é uma união. Para mim, meu trabalho é minha paixão. A formação de professores para as escolas do Brasil é uma parcela de minha contribuição social que me fala muito alto às emoções. Esse é outro elemento importante da tese, segundo o professor: o Espanhol não era



só profissão. O professor Adrián instigou-me a refletir sobre a relação que há entre o afetivo e o cognitivo, desenhando em meu caderno o seguinte esquema da pesquisa:

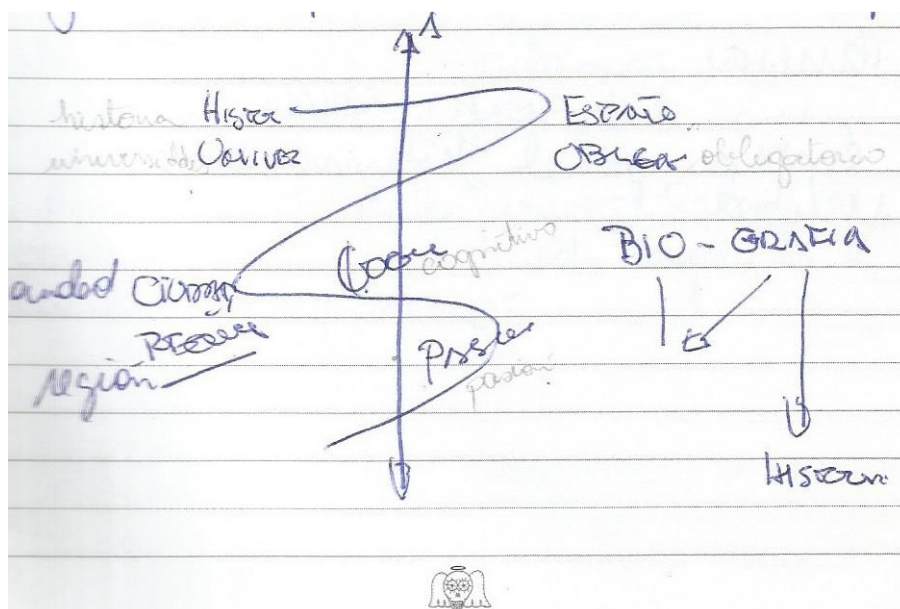


Figura 1: esquema de pesquisa desenhado por Adrián Scribano.  
Fonte: arquivo pessoal.

No esquema estão evidentes os componentes da pesquisa: a seta na vertical central representa a autoetnografia, que vai tratar de um período limitado de anos de minha existência em contato com o Espanhol, mas que não tem início nem fim, já que é parte de minha vida. Nela se lê “cognitivo” e “paixão”, que são o tema da pesquisa, além dos processos de ensino e de aprendizagem de Espanhol e quão apaixonadamente envolvidos estão esses processos. A espiral que entrecorta a seta apresenta os elementos externos a mim, mas que fazem parte da minha história de contato com a língua ontem e hoje: história, universidades, Espanhol obrigatório, cidade e região, portanto, “[...] hay una ‘combinación’ de autobiografía con la etnografía [...]”<sup>75</sup> (SCRIBANO; DE SENA, 2014, p. 51). Coroando o desenho elucidativo, a separação dos elementos da palavra bio-grafia, como a me recordar que iria escrever a história de um corpo, o meu corpo em contato com o Espanhol. Nem preciso dizer meu encantamento com tudo aquilo. Eu estava tendo semanalmente uma aula de como ser professora de metodologia de pesquisa. Não é sem razão que considero Buenos Aires como divisora de águas na tese!

O esquema é a representação gráfica do que Scribano e De Sena (2014) chamam de uma interação entre o conhecimento do pesquisador e as evidências advindas das

<sup>75</sup> “[...] há uma ‘combinação’ de autobiografia com a etnografia [...]” (Tradução livre feita por mim).

experiências. Nessa relação cognitiva, encontram-se sentimentos e emoções que devem ser explorados. Assim, meu corpo, enriquecido por conquistas cognitivas, expressa também sentimentos e emoções a elas relacionados.

Para Luna (2007), além de ser resposta neurofisiológica provinda da evolução biológica, a emoção é um construto social que só pode ser explicado cognitivamente, através da consciência da experiência sentida, de modo que ela é o sentimento consciente, com quatro componentes: sentimento, gestualização expressiva, conceitos relacionados e normas reguladoras. Pensando em minha paixão pelo Espanhol e na paixão despertada em Francyanne, o sentimento era percebido, provavelmente, por demonstrações de alegria, satisfação e bem estar ao expressar-me na língua, o que cativou a graduanda. Os conceitos relacionados e as normas estabelecidas referem-se às crenças e normas sociais ligadas às emoções. Nesse caso, espera-se o estabelecimento de uma boa relação entre aluno e professor para o próprio benefício dos processos de ensino e aprendizagem. O relacionamento saudável pode levar, inclusive, a uma identificação de interesses comuns, especialmente, em se tratando da relação entre professores e futuros professores. Há que se considerarem ainda as expectativas e experiências prévias e concomitantes desses alunos com outros professores e as próprias razões que os levaram a escolher o curso de Letras.

Embora, no senso comum, possa-se pensar nas emoções como algo abstrato, estas refletem, na realidade, uma série de operações cognitivas de

[...] ordenar, seleccionar e interpretar situaciones y acontecimientos que estamos manejando [...] podemos hacer únicamente lo que nuestro repertorio lingüístico y nuestras prácticas sociales nos permiten hacer. Hay un mundo concreto de actividades y contextos<sup>76</sup> (LUNA, 2007, p. 244).

Desse modo, sentir e expressar determinada emoção associa-se a classe social, linguagem e referentes aprendidos para gênero e idade. As emoções são como um sexto sentido que “[...] indica la autorrelevancia para el propio actor de una situación dada”<sup>77</sup> (BERICAT, 2000, p. 160).

É possível ainda abordar o depoimento de Francyanne do ponto de vista da teoria sociorrelacional (BERICAT, 2000), segundo a qual o equilíbrio entre poder e status na interação entre os atores determina emoções positivas, como segurança e satisfação. Na

---

<sup>76</sup> “[...] ordenar, seleccionar e interpretar situações e acontecimentos com os quais estamos lidando [...] podemos fazer unicamente o que nosso repertório linguístico e nossas práticas sociais nos permitem fazer. Há um mundo concreto de atividades e contextos” (Tradução livre feita por mim).

<sup>77</sup> “[...] indica a autorrelevância para o próprio ator de uma situação dada” (Tradução livre feita por mim).

medida em que todos – professora-formadora e professores em formação inicial – se sentiam responsabilizados pela formação em curso, relações simétricas e equilibradas foram estabelecidas entre professora e alunos da turma.

A tarefa maior para a reunião da semana posterior foi esboçar o projeto da pesquisa, para o que me foi sugerido pelo professor pensar em autoetnografias que abordassem quatro momentos ou características minhas: o início, que foi o contato com o Espanhol; a fase de estudante de Espanhol; a de professora; e a de organizadora do curso da UFV. Somava-se também a tarefa de redigir três autoetnografias relatando práticas pedagógicas em que tive a sensação de que os alunos aprenderam, descrevendo-as desde o momento de preparação das aulas.

Passei a semana com a árdua missão de redigir mais um projeto de pesquisa, mais uma pergunta de pesquisa, mais objetivos, mais justificativa... Estava cansada e com medo, porque já havia escrito tantos outros projetos mal sucedidos! No dia 22 de outubro, véspera da reunião, enviei ao professor, por *e-mail*, o arquivo para leitura prévia e obtive uma resposta bastante animadora: que eu evoluíra muito e que ele gostara. Ainda assim, fui angustiada para a reunião e, a partir dela, passei a gravar as conversas. Nessa altura, conseguimos definir as perspectivas teóricas que embasariam minha pesquisa: a interculturalidade, a autoetnografia e a Sociologia dos Corpos/Emoções. Via mais um passo dado e ficava mais feliz!

Em meio à discussão e refletindo sobre a interculturalidade e as relações que eu poderia estabelecer entre esta e as emoções, Adrián mencionou a alta probabilidade de que, na Espanha, estudando a interculturalidade, eu chegasse a Paulo Freire, que, certamente, estaria nas origens dessa teoria. Nem precisei chegar a solo europeu para constatar isso, porque todas as leituras principais que já havia feito sobre o tema, ainda no Brasil, citavam o educador brasileiro. Além disso, ele me pediu o contato da Profa. Antonia<sup>78</sup>, que me receberia na Espanha, a fim de convidá-la para um evento que coordenaria em dezembro no país, em Madri e Alicante. Via-me, assim, fazendo a ponte entre meus dois orientadores no exterior e, quem sabe, no futuro, entre as duas teorias que estudam.

Discutimos todos os itens do projeto, problema, pergunta de pesquisa, objetivos e chegamos à conclusão de que meu problema de pesquisa era, em poucas palavras, a paixão por desempenhar-me bem em uma língua, seja aprendendo-a, seja ensinando-a. Dessa forma, o problema deveria estar contemplado em todos os demais itens, o tema, os objetivos, os

---

<sup>78</sup>Agradeço à Antonia Sánchez Lázaro, que autorizou a utilização de seu nome.

passos da metodologia. Visualizava nitidamente tudo o que ele falava, o que me causava muita serenidade e confiança de que, dessa vez, daria certo. Nessa reunião, fui informada sobre o curso virtual básico sobre Sociologia dos Corpos/Emoções que ele estava organizando e que poderia ser bom para mim, já que ainda não sabia de que se tratava essa teoria. O curso se realizou de novembro a dezembro, em 5 semanas de intensas atividades e, de fato, foi importantíssimo em meu processo de pesquisa. Passei a entender melhor não só muito do que senti e vivi em relação ao Espanhol, por exemplo, mas também as leituras e discussões teóricas que desenvolvi ao longo desse período, que embasam esta tese. Também é fato que o curso abriu-me os olhos para outras questões da vida cotidiana e das estruturas sociais, das quais eu não sabia ou para as quais não me havia atentado ainda.

Para a reunião seguinte, que viria a ser a última, tinha as tarefas de ler textos que relacionavam emoções e interculturalidade – que, ao final, tinham uma abordagem psicológica e fugiam da nossa perspectiva de análise – e de tentar expressar o problema de forma ampla e com caráter teórico. Saí da reunião com mais segurança de poder entregar um projeto bem fundamentado para a Marcia no encontro previsto para dezembro, após a volta ao Brasil.

Tive muita sorte de assistir a uma aula sobre validade da pesquisa na disciplina da UBA na semana seguinte, dia 26, justo o que eu buscava tanto: que minha pesquisa autoetnográfica, pessoal, subjetiva, narrativa tivesse valor e credibilidade. E foi um vendaval de confirmações que me fizeram acreditar ainda mais no que estava fazendo. O professor perguntou o que significavam, no século XXI, validade e confiabilidade na pesquisa. E eu me perguntava também, pensando em meu caso, conforme anotei no fim de uma página do caderno de notas que levava para as aulas: *“Na minha pesquisa, só haverá um instrumento. Por isso, incluir diários, e-mails, fotos ampliaria a credibilidade?”*. E fiz essa pergunta ao professor Adrián na última reunião, cuja resposta confirmou o que estava pensando. Saí da aula com vontade de ler todos os textos selecionados da disciplina!

No dia 31 de outubro, ocorreu meu último encontro com Adrián e a última reunião, do Grupo de Pesquisa da qual também participei. Nessa ocasião, tive a oportunidade de fazer parte de uma experiência de pesquisa utilizando a criatividade e a expressividade como ferramentas de investigação. Senti-me imensamente grata por poder estar ali naquele dia, especialmente, porque, ao final da atividade, o professor solicitou-nos que lhe enviássemos uma autoetnografia sobre a experiência. Comecei-a falando sobre gratidão e alegria: *“La primera cosa que pensé cuando nos dijo el profesor que haríamos una experiencia con un*

*juego fue que sería muy bueno para mí vivir ese momento, pues tendría la oportunidad de ver en la práctica como se maneja una experiencia de investigación social con metodología basada en la creatividad. Todo eso es muy nuevo para mí, así que me entusiasme de inmediato por participar en esta experiencia, me dio ganas de agradecerle al profesor, porque, sin quererlo, me estaba ayudando una vez más. Aproveché también para pedir que una compañera me sacara fotos durante mis interacciones para que tuviera registros visuales de ese momento para tal vez usarlos en mi auto etnografía”<sup>79</sup>.*

O jogo, cujo objetivo era pesquisar as emoções do grupo em relação à palavra conflito, constituiu-se de três etapas: preenchimento de uma palavra cruzada com emoções que desperta a palavra conflito; a segunda, mencionada abaixo; e a terceira, a da criação de uma estrofe em continuidade a uma música que remetesse a conflito. Os pesquisadores fomos divididos em grupos de 4 para desempenharmos o trabalho.



Foto 2: interação em reunião do Grupo de Pesquisa, dia 31/10/2016.

Fonte: arquivo pessoal.

A foto registra o momento em que apresentávamos nossa atividade da segunda parte, que consistia em colorir um desenho com as cores que nos remetesse a conflito. Como foi uma atividade muito motivadora, passei todo o tempo refletindo tanto sobre o fato de estar

<sup>79</sup> “A primeira coisa que pensei quando o professor nos falou que faríamos uma experiência com um jogo foi que seria muito bom, para mim, viver esse momento, pois teria oportunidade de ver, na prática, como realizar uma experiência de pesquisa social com metodologia baseada na criatividade. Tudo isso é muito novo para mim, então, me animei, de imediato, em participar dessa experiência, me deu vontade de agradecer ao professor, porque, sem querer, estava me ajudando mais uma vez. Aproveitei também para pedir à Aldana para tirar fotos durante minhas interações para que eu tivesse registros visuais desse momento para, talvez, usá-los em minha autoetnografia” (Tradução livre feita por mim).

vivendo aquela experiência quanto sobre o tema em análise. Talvez, por isso, minha fisionomia esteja expressando um misto de satisfação e inquietação. Um colega do grupo, ao meu lado, apresenta o desenho, segurando minha pasta da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA) que tínhamos utilizado como suporte para a folha. Cada um do grupo coloriu uma parte e com a cor que lhe aprouvesse e devendo explicar o porquê. Para mim, o marrom é a cor do conflito, pois este, essencialmente, tem caráter negativo. Mas essa perspectiva pode ser diferente individual e socialmente, dependendo do contexto de tempo e espaço em que estão inseridas as pessoas e os coletivos. A experiência de pesquisa seguia essa linha de discussão. Ainda haveria uma quarta etapa, destinada à execução da mímica de um filme, aliás, momento a que o professor gostaria muito de ter chegado, mas não foi possível devido ao fim do nosso tempo de reunião e necessidade de deixar a sala.

A quinta reunião transcorreu logo após a experiência de pesquisa, em um bar próximo à *Facultad de Medicina*, o mesmo da primeira reunião. Nesse encontro, fizemos um apanhado geral sobre o projeto, em que o professor deixou claro que eu precisava melhorar o problema da pesquisa e o desenvolvimento do tema, ampliando a compreensão teórica. Embora o projeto já não fosse, necessariamente, avaliado, uma vez que o Exame de Qualificação já havia ocorrido, continuava sendo fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Eu comentei que gostaria ainda de refletir autonomamente sobre interculturalidade, educação, ensino de Espanhol, enfim, sobre os temas envolvidos na pesquisa, com o que ele concordou e sugeriu que um glossário com esses termos para meu uso pessoal e um estudo etimológico poderiam auxiliar no trabalho investigativo e de reflexão. No entanto ele ressaltou, mais uma vez, meu avanço na compreensão de meu objeto de estudo desde a minha chegada a Buenos Aires.

Nesse encontro, o professor ainda me ensinou a diferença entre sociabilidades, vivencialidades e sensibilidades, o que facilitou meu entendimento do que eu vivia em relação ao Espanhol. Anotei assim em meu relatório: *Sociabilidades: conjunto de práticas institucionalizadas que, em meu caso, são as instituições que me socializam e que me põem em contato com outras sociabilidades, como aprender língua espanhola na universidade, escutar música, dançar, ver novela, aquelas que apareceram na primeira autoetnografia.*

*Vivencialidades: as sociabilidades estão relacionadas a minha vivencialidade, muitos tiveram as mesmas sociabilidades, mas o fizeram diferente de mim, com menos intensidade, sistematicidade, dedicação ao trabalho, isso que eu chamei na autoetnografia de enamoramiento que eu falei. Isso tem a ver com sensibilidades.*

*Sensibilidades: conjunto de práticas de relações entre sociabilidades e vivências: o que eu contagio, o que eu ensino, não é só a técnica, é também o emocional. As sensibilidades incluem o emocional. É como sinto as experiências. Perguntei se é como vejo, não, é como sinto. Então, ele disse que posso jogar com essa tensão entre ver e sentir”.*

Como queria esclarecer todas as minhas dúvidas até aquele momento, aproveitei essa reunião para fazer todas as perguntas que havia anotado ao longo do período de contato com o professor Adrián, usufruindo do privilégio de estar ao seu lado e de sair com maior segurança possível sobre o assunto. Outra lição valiosa recebida naqueles encontros foi esta: antes de começar a escrever as autoetnografias, é preciso esmiuçar a narrativa, enumerar o que escrever sobre cada momento (quando conheci a língua, como estudante, como professora, como organizadora do curso da UFV). Ele exemplificou esse processo com os índices analíticos de livros antigos de Geografia, que trazem, para cada capítulo, uma página de subitens. Adorei a comparação e tenho minhas folhinhas analíticas muito bem preenchidas!

Restava-me ainda algum período em Buenos Aires, que passei lendo e refletindo. Voltei para o Brasil trazendo na bagagem várias certezas: de que havia feito uma excelente escolha para o sanduíche; de que era uma afortunada por ter Adrián como orientador no exterior e, finalmente, ou primeiramente, por ter Marcia como orientadora de Mestrado e Doutorado, abraçando minhas ideias, acreditando em mim e incentivando meus voos. Diante de tudo isso, as emoções eram só positividade: euforia, entusiasmo e bem estar.

Podia, agora, delinear meu caminho com mais segurança, o que me proporcionava uma tranquilidade até então não sentida, porque fazer pesquisa autoetnográfica é como “[...] ‘ir al bosque sin mapa’ pero con un norte definido en la misma construcción de los objetos y los ‘caminos para alcanzarlos’”<sup>80</sup> (SCRIBANO; DE SENA, 2014, p. 49; destaques no original). Ou, como se diz por aqui, conhecia o caminho das pedras; bastava caminhar.

---

<sup>80</sup> “[...] ‘ir à floresta sem mapa’, mas com um norte definido na própria construção dos objetos e dos ‘caminhos para alcançá-los’” (Tradução livre feita por mim).

## 6 APARECEU A MARGARIDA

Depois de reescrever um esqueleto do projeto, o item inicial da tese e uma autoetnografia de como foi ouvir Espanhol pela primeira vez e enviá-los à Marcia, nós nos reunimos em março deste ano<sup>81</sup>. Agora, sim, estávamos de acordo, e eu consegui fazer-me entender quanto à metodologia. Foi uma sensação de muita alegria para ambas porque podíamos seguir adiante e eu iria para o período de Doutorado Sanduíche da Espanha com mais satisfação.

Naquela ocasião, defini a seguinte pergunta de pesquisa: Como o Espanhol me afeta e me afetou e como eu afeto e afetei as pessoas com o Espanhol?

Meu objetivo geral era analisar como as sensibilidades influenciam na formação do professor intercultural de Espanhol. Definido o objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

1. Relacionar o biográfico, o afetivo, o intercultural e o cognitivo com minhas experiências de ensino e aprendizagem de Espanhol;
2. Articular sociabilidades, vivencialidades e sensibilidades em contextos de aprendizagem e ensino de Espanhol;
3. Identificar as emoções como facilitadoras do ensino e da aprendizagem em minhas vivências com o Espanhol;
4. Compreender a relação entre a biografia e as práticas didático-curriculares.

Para alcançar meus objetivos, apresento autoetnografias, a partir da perspectiva afetiva, descrevendo momentos e situações diversas de minhas vivências com o Espanhol, desde meus primeiros contatos com a língua, na infância e adolescência, passando pelas seguintes experiências: como estudante de Espanhol na universidade, no curso de idiomas, na Espanha e nos cursos de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado); como professora de Espanhol na Extensão Universitária, na escola e nos cursos de Letras e Lea (Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais); como organizadora e uma das primeiras professoras do Curso de Letras Português-Espanhol da UFV; e como militante da causa do ensino de Espanhol no Brasil.

---

<sup>81</sup>2017.



Para a produção dos textos, utilizei os seguintes procedimentos:

- a) Acessei minhas memórias, caderno de notas do doutorado, folhinhas analíticas, fotografias, instrumentos didáticos utilizados e elaborados por mim, minha dissertação, artigos meus e em coautoria, textos teóricos referentes aos temas que emergiram ao longo das narrativas, através de um trabalho de construção de fontes de dados;
- b) A partir da composição dos dados, redigi as narrativas, reconstruindo cronologicamente minhas experiências, analisando a influência do biográfico, do afetivo e do intercultural no cognitivo;
- c) Enquanto escrevia, tentava identificar respostas para a pergunta de pesquisa e avaliava o alcance dos objetivos pretendidos.

Dessa forma, apresento-lhe o resultado que agora você tem em mãos. Para mim, foi extremamente prazeroso escrever esta tese, porque era assim que desejava meu Doutorado. O prazer pleno foi demorado, como se depreende da história que contei até aqui, mas, agora, é só alegria! Espero que sua leitura flua tão bem quanto flui minha escrita e que o prazer seja seu companheiro como é o meu! Apareceu a margarida. Finalmente, o formato da pesquisa sorriu-me e invadiu-me o peito com ânsia de desabrochar, de sair para o mundo, de fazer-se conhecer!

## 7 AMOR À PRIMEIRA... ESCUTA

O fato de sermos um país cercado por falantes de Espanhol não facilitou meu encontro com essa língua, porque o que sempre ouvi em relação aos vizinhos foi depreciativo. Em geral, as pessoas diziam não gostar dos *hermanos*<sup>82</sup> argentinos, muitas vezes, alçando a rivalidade no futebol a patamares gerais de preconceito. Com os paraguaios, a discriminação advém da pirataria dos produtos de Ciudad Del Este, amplamente consumidos pelos brasileiros, de forma que produtos oriundos de lá são desvalorizados. Sobre os uruguaio e demais povos-irmãos, o contato e a proximidade são praticamente inexistentes nos espaços para além das fronteiras. Por outro lado, cresci ouvindo que o Inglês era a língua mais importante do mundo e que os Estados Unidos e a Europa eram modelos a serem seguidos.

Essa cultura de supervalorização do Norte em detrimento do Sul do planeta certamente tem raízes profundas na colonização, sendo sua marca ainda muito presente por aqui. Santos (2012), Mignolo (2005), Kleiman (2013) e Siqueira (2012) tratam da repercussão da colonização do Sul pelo Norte sob diferentes aspectos: apropriação de recursos naturais e espaços; apagamento de identidades; hegemonia sobre diretrizes da pesquisa acadêmica; efeitos do imperialismo do Inglês como língua estrangeira pelo mundo. A situação vivida em pleno século XXI, de monolinguismo no ensino de línguas estrangeiras na educação básica, obrigando-se o estudante brasileiro a aprender só Inglês<sup>83</sup> é um exemplo desse imperialismo, de modo que essa língua acaba reafirmando seu predomínio nas escolas e universidades brasileiras, no imaginário de crianças e adolescentes e na sociedade em geral.

A relação com minha identidade latino-americana também não foi simples ou imediata, o que parece não ser um fato isolado. Em sua pesquisa de Mestrado, Souza (2015, p. 116) relata seu estranhamento ao perceber que não havia unanimidade entre os colegas da graduação de Letras/Espanhol quanto a se considerarem latino-americanos. Investigando as concepções de América Latina por parte das professoras de Espanhol em formação inicial na UFBA, ela constatou que tais ideias são “[...] superficiais e que, em sua maioria, não refletem o discurso latino-americano sobre tais identidades”.

---

<sup>82</sup>“Irmãos”, nomenclatura curiosamente usada pelos brasileiros para nos referirmos aos argentinos.

<sup>83</sup>A partir da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reformulou o Ensino Médio, mencionada no item I desta tese.

Em meu caso, passei a adolescência estudando Inglês na escola e não tenho recordação de discussões sobre minha identidade de latino-americana naquele contexto espaço-temporal. Segundo Rodrigues (2010), o Espanhol foi sendo retirado da escola brasileira pouco a pouco, até que, nos anos 1980, estudava-se somente o Inglês. Bem compreensível que, em meus tempos de ensino fundamental e médio, não tivesse proximidade com essa língua.

Mas, quando foi que realmente passei a me sentir latino-americana? Quando comecei a fazer as disciplinas de Panorama das Literaturas Hispânicas e Literatura Hispano-americana. Passei a me sentir próxima dos países de Língua Espanhola das Américas pelo próprio histórico de invasões, destruição e resistência, motivos pelos quais me recorro de ter-me identificado como latino-americana também. Mais ou menos na mesma época, depois que conheci Marcia Paraquett, de quem fui aluna no Mestrado e com quem muito aprendi sobre América Latina, já que ela afirmava e discutia, de forma muito significativa, essa marca identitária, passei a questionar-me por que nunca havia atentado para isso. Com Marcia, descobri a razão da grande diferença entre nós duas quanto à identificação e valorização de ser latino-americana, uma vez que ela viveu a ditadura e a consequente insistência de sufocamento das relações entre nós, latino-americanos brasileiros e latino-americanos de outros países, como expressa em seu artigo sobre as experiências daquele momento:

O desprestígio do Espanhol frente ao crescimento do Inglês não era um caso específico do Brasil e se explica por razões que fogem a meus interesses agora. Mas, no nosso caso, essa limitação se juntava aos interesses dos governos militares, que fizeram um grande esforço para apagar ou dificultar nossa relação cultural e política com países de língua espanhola da América Latina, particularmente com Cuba (PARAQUETT, 2015, p. 233).

Por minha vez, como não vivi o período da ditadura nem tive acesso a ele, em família, e meus pais, da mesma forma que Marcia, eram jovens na época, possivelmente tiveram outras experiências com os militares. No ano do golpe, 1964, meu pai era funcionário da Fábrica de Armas do Exército (FEEA), que funciona(va) no bairro onde eles moravam e onde eu viria a nascer em 1978. Ou seja, ele ganhava o pão trabalhando no setor administrativo de uma das fábricas de munição do país, a mesma munição que alimentava os soldados e coronéis do Exército e que ainda mataria muitos presos políticos. É o Exército que, ainda hoje, paga a pensão de meu pai para minha mãe. Ela também foi servidora na FEEA, e me lembro perfeitamente do nome de um dos coronéis para quem

trabalhava como secretária, Coronel Xexéu. Um nome desse parece até de brincadeira, mas de divertido não havia nada no Brasil naquele contexto. Imagino que o termo ditadura nunca tenha sido pronunciado lá dentro da Fábrica, assim como esse fenômeno nem era entendido como tal pelos funcionários. Muito fácil entender a diferença entre a percepção que meus pais tinham dos soldados do Exército brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 e a de Marcia, exposta no fragmento a seguir:

Mas não foram apenas alegrias, pois, além dessas experiências fantásticas, o curso de licenciatura em Letras me mostrou o autoritarismo do sistema ditatorial sob o qual vivíamos, pois tive a infeliz oportunidade de conviver com a truculência de muitos soldados do Exército que ocupavam os corredores de minha faculdade, tentando amedrontar-nos e silenciar-nos com suas armas (PARAQUETT, 2015, p. 234).

Minha história me lembra muito a de Sávio Siqueira, professor de Inglês do Programa Língua e Cultura da UFBA, que viveu nessa época, embora não tenha tido a menor noção da derrocada no país. Como ele mesmo afirma, vivia “Entre alheamento e alienação” (SIQUEIRA, 2015, p. 277), título de seu artigo, do qual extraio a seguinte reflexão:

Como adolescente vivendo e crescendo nessas comunidades pouco alcançadas pela comunicação mais ampla, não oficial, não previamente censurada, quase nada de diferente ou incomum acontecia na minha vida, nem dos meus amigos, nem de ninguém [...] Não me recordo de nenhum levante local contra a ditadura, nunca ouvi falar em qualquer família, ainda que com parentes distantes, que tivesse algum membro envolvido em atividades de combate político de esquerda, jamais tomei notícia de movimentos sociais ligados às chamadas pastorais da terra (SIQUEIRA, 2015, p. 285-286).

Que bom que tive a oportunidade de estudar e saber o que foi a ditadura, o que fez o Exército brasileiro contra a população, especialmente, contra a oposição! Que bom que não fiquei alheia e alienada para sempre dessa triste fase do passado nacional! Que bom que pude conversar sobre esse assunto mais tarde com meus pais! E que bom que tenho a oportunidade de discutir esse tema com meus alunos, seja a ditadura brasileira, seja a ditadura de quaisquer outros países, refletindo coletivamente e valorizando minha identidade latino-americana!

Não sei dizer exatamente quando escutei Espanhol pela primeira vez. Tenho certeza, hoje, da paixão que sinto pela língua, de como a considero minha língua de coração, já que não é a de nascimento. Mas tenho lembranças de alguns contatos iniciais com ela, especialmente, vindos da televisão, aparato muito utilizado dentro da minha casa. Na infância, final dos anos 1980, tinha conhecimento da existência dessa língua porque o “Chaves”, programa transmitido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) ainda hoje, era dublado em Português e eu sabia

que estava originalmente em Espanhol. Porém, não sei por que razão, talvez pela ausência de antena externa, minha TV não sintonizava esse canal. Eu ficava aguardando minha amiga da casa defrente, onde a antena captava o SBT e onde assisti ao programa pela primeira vez, convidar-me para assisti-lo novamente. Claro que era um acontecimento quando isso ocorria, porque, naquela época, me divertia muito com as trapaças e trapalhadas ingênuas da personagem principal. Anos depois, eu viria a utilizar alguns episódios do programa, já disponibilizados na Internet, como instrumento didático, conforme contarei mais adiante.

Na minha vida, o Espanhol esteve muito presente através das músicas. Em 1989, ouvia “Uma barata chamada Kafka”, dos Inimigos do Rei, onde se cantava “*La cucaracha*” no refrão; ouvia também o “*Menudo*”, grupo latino conhecido da década de 1980, que fez sucesso no Brasil, embora eu não tivesse sido sua fã por ser ainda criança. Outras músicas fizeram parte de trilhas sonoras de novelas, a que assistia bastante. Na minha família e em quase todas as famílias brasileiras, predominava a cultura de ver televisão, principalmente telenovelas, das quais todos – pai, mãe e filhos – éramos fiéis telespectadores, acompanhando sempre juntos, entre outras, “Explode Coração”, em 1996, que lançou “*Se fue*”, do grupo “*Venus*”, e “*Macarena*”, do grupo “*Los del Río*”, esta que ficou conhecida também pela coreografia. Claro que, já adolescente, dancei muito a “*Macarena*”, mas ainda não era paixão.

A música “*Corazón partío*”, de Alejandro Sanz, tema da novela “Torre de Babel”, teve muita projeção no Brasil, em 1998, e me fez apaixonar-me pela língua. A música foi tema do casal Adriano e Shirley, esta era filha de Clementino, uma das personagens principais da novela. Por seu protagonismo, esse núcleo familiar estava sempre em evidência, razão pela qual a música era mais tocada que outras. Eu não fui a única a me encantar com a música; ela foi um fenômeno de execução nas rádios brasileiras, além de ter sido a canção que projetou Sanz no Brasil, chegando, inclusive, a fazer uma participação especial na novela. Cantando “*Corazón partío*” e dançando sozinha, eu imaginava cenas românticas, afinal, era adolescente e, como tal, tinha minhas idealizações e, vendo novelas, alimentava esse tipo de fantasia, num sentido muito próximo à ilusão e à alienação.

Considero a telenovela brasileira como uma espécie de “anestesia” social a serviço da dominação dos corpos. O telespectador acredita nas ideias veiculadas, em geral, insistentemente repetidas, em sucessivos capítulos da trama, influenciando sobremaneira o modo de vida das populações, determinando, assim, possibilidades de ação e inação. Conforme já mencionei, trata-se de mecanismos de suportabilidade social e dispositivos de regulação das sensações. Ambos criados em meio à dominação do capital, exercem controle velado dos

corpos, disciplinando-os para evitar os conflitos entre as diferentes classes sociais, ditando, ainda que implicitamente, percepções, sensações e emoções passíveis de serem sentidas em determinados contextos (SCRIBANO; BOITO, 2012; SCRIBANO, 2015; 2009). Além disso, o fato de ser veiculada, preferencialmente, no período noturno, após o horário de trabalho de grande parte da população brasileira, ou seja, um momento de diminuição da energia corporal, em virtude do cansaço físico, contribui para a perpetuação desses processos.

Na época, eu não tinha essa percepção, mas, após anos de experiências televisivas e acadêmicas, tenho, hoje, clareza para optar, com mais conhecimento de causa e autonomia, pelos programas televisivos. Refletindo, ainda, sobre essa questão, penso que a experiência de assistir a novelas e, com elas, encantar-me com determinada música e língua, abriu-me possibilidades que, no futuro, fariam o papel inverso da televisão aberta: elas me suscitariam percepção crítica acerca da história da língua, de minha própria história, do ensino de línguas, enfim, de todo esse processo que estou narrando. Assim como, no “Domingão do Faustão”, quando a novela alavancou a audiência da Rede Globo, a atriz Karina Barum, que interpretava Shirley, e Alejandro Sanz cantaram e dançaram o flamenco, eu também cantei e dancei – em sonhos e imaginação – com o cantor. À parte todas as minhas críticas à emissora, não há como negar que, sendo a rede televisiva de maior audiência do Brasil e da América do Sul, ela também fez parte de minha infância. Apaixonei-me pela música, por Alejandro Sanz, pelo flamenco, pela língua, pela Espanha. Enfim, o Espanhol tornou-se música para meus ouvidos.

A música foi, portanto, determinante na minha relação de afinidade e intimidade com o Espanhol. Pelos ouvidos, pelo ritmo e pelos movimentos corporais do flamenco, senti que aquela língua diferente era minha também. A descoberta desse novo mundo, através das impressões causadas pelo contato com a voz de Sanz, despertou-me emoções que me levaram a querer senti-las infinitamente, quem sabe? Pelos sentidos conhecemos o mundo,

[...] los sujetos conocen el mundo por y a partir de los cuerpos, es decir, a través de las impresiones y percepciones que les ‘llegan’ mediante los cinco sentidos. El ojo que ve, el oído que escucha, la boca que degusta, la piel que toca y la nariz que huele son terminales sensoriales tan físico-biológicas como histórico-sociales a partir de las cuales el sujeto entabla relaciones y configura las maneras de sentir (y sentirse) respecto a sí mismo, las cosas y los demás<sup>84</sup> (CERVIO, 2015, p. 27; destaques no original).

---

<sup>84</sup>“[...] os sujeitos conhecem o mundo por e a partir dos corpos, quer dizer, através das impressões e percepções que lhes ‘chegam’ mediante os cinco sentidos. O olho que vê, o ouvido que escuta, a boca que degusta, a pele que toca e o nariz que cheira são terminais sensoriais tão físico-biológicos quanto histórico-sociais a partir dos quais o sujeito estabelece relações e configura as maneiras de sentir (e sentir-se) a respeito de si mesmo, das coisas e dos demais” (Tradução livre feita por mim).

Desse modo, dado o caráter romântico da canção, letra e melodia, meus ouvidos escutaram “*Corazón partío*” com um repertório prévio de sensações possíveis, como alegria, prazer, amor, enternecimento. Eu estava preparada para emocionar-me daquela maneira, para sentir a língua daquela forma. Trata-se da relação entre a dimensão emocional e a dimensão social do ser humano, pois “[...] la naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten”<sup>85</sup> (BERICAT, 2000, p. 150). Posso dizer que a audição foi e continua fortemente determinante na minha relação com a língua, como se verá ao longo das narrativas: a música é material frequente das minhas aulas, e o fato de estar em ambientes onde falo e escuto Espanhol proporciona-me experiências extremamente prazerosas e gratificantes.

No momento em que escrevo estas memórias, dezenove anos depois da novela<sup>86</sup>, sinto necessidade de buscar mais informações sobre a personagem tema da canção: ao buscar no *Youtube* e rever cenas da novela e o vídeo do referido programa dominical, ao ouvir novamente a música, volto a sentir a mesma emoção, fico arrepiada e só quero saber de pegar todos os meus CD’s em Espanhol, ouvi-los ininterruptamente e copiá-los para ouvir no carro. Tudo isso associado à iminência de retornar à Espanha para passar uma temporada de quatro meses de Doutorado Sandúche. Os sonhos voltam à tona: a alegria, a recordação de ótimos momentos e a concretização de projetos.

Bem provável que tenha sido em meio a “*Corazón partío*” que tive vontade de aprender Espanhol, de forma que, pouco depois, no segundo semestre de 1998, comecei a estudá-lo na Universidade. Naquele ano, cursando Letras na UFJF, com o desejo de ser professora de Português, estava estudando Língua Inglesa IV e já havia feito outras quatro disciplinas de Francês. Porém, a partir daquele semestre, ocorreu uma mudança radical em relação às línguas na minha vida. Importante mencionar que o Espanhol foi ofertado na UFJF pela primeira vez como disciplina de graduação naquela ocasião e eu nunca havia cogitado, por questões financeiras e de tempo, fazer um curso particular. Assim, tornei-me estudante de Espanhol, e a história dessa paixão continuou com muitos outros capítulos, incluindo a realização de sonhos de viagens e de tornar-me professora.

---

<sup>85</sup> “[...] a natureza das emoções está condicionada pela natureza da situação social na qual os homens sentem” (Tradução livre feita por mim).

<sup>86</sup> A escrita desse fragmento ocorre no final de fevereiro de 2017.

## 8 DA NOVELA PARA A SALA DE AULA

Em 1998.2, eu estava no 6º período de Letras habilitação Português e Literatura Correspondente, e o Centro de Ciências Humanas e Letras da UFJF, que havia efetivado a primeira professora de Espanhol da Instituição, abriu três turmas de Língua Espanhola I. A ideia era dar início à oferta das disciplinas enquanto se aguardava a liberação de novas vagas para professor e a criação da habilitação em Letras Língua Espanhola e Literatura Correspondente. Não me lembro exatamente o porquê, mas sei que minha turma, cuja entrada havia ocorrido em 1996, teve preferência para estudar em um dos novos grupos.

Finalmente eu poderia aprender a falar a língua de Alejandro Sanz. Para mim, sem dúvida, até aquele momento, era a língua dele, mesmo sabendo hoje que a língua é de todos que a utilizam! Embora muitos alunos da minha turma tenham optado pelo Espanhol, incluindo amigos meus, ainda sobraram vagas para turmas anteriores e posteriores à minha, de forma que conheci novos colegas que viriam a tornar-se amigos ou companheiros de labuta no Espanhol... O Espanhol trouxe-me amigos para a vida e se tornou minha vida!

Comprovando a boa receptividade da nova proposta, as três turmas lotaram. Ter feito parte da primeira turma de Espanhol da UFJF e ter sido aluna da primeira professora efetiva da Instituição orgulha-me, porque me confere o privilégio de ter sido parte de uma história, carregada de novidade e experimentação. Como gostava muito de ouvir o sotaque espanhol da professora, acabei tentando imitá-la à medida que estudava e a ouvia falar nas aulas. Alguns colegas não conseguiam pronunciar “*las -s*” interdentais, que eu reproduzia. A imitação fez parte de uma fase inicial de encontro, pois, “[...] em geral, os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão” (BRASIL, 2006, p. 137).

Hoje fiz outra opção, já não pronuncio “*la -s*” interdental. Embora continue amando a Espanha, estou tentando criar uma identidade linguística – se assim posso dizer – mais próxima da minha realidade e dos lugares que visito com maior frequência. Sinto que essa decisão, tomada com base em uma reflexão de anos, é fruto de amadurecimento a respeito de questões político-linguísticas do Espanhol. Prezo, neste momento, por valorizar mais sons que escuto nas variantes faladas na América do Sul. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006, p. 137) também abordaram essa questão e sugerem que os professores trabalhem para que os alunos optem pela variedade que “[...] considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes”.



Entre minhas recordações das aulas, estão as que se referem à dedicação com que a professora preparava cada aula e solucionava, com abundância de exemplificações, cada dúvida que apresentávamos. Trago comigo esse exemplo de respeito ao aluno, de pontualidade, de esmero na condução de suas tarefas e tenho certeza de que essas qualidades influenciaram-me positivamente, reforçando os demais estímulos que tinha para aprender Espanhol.

Logo na primeira aula, a professora apresentou o livro didático (LD) a ser usado e propôs, para diminuir o custo, a compra coletiva diretamente com o revendedor da editora, atitude aprovada por todos nós e acredito que efetivada (lembro que, quando os livros chegaram, eram muitas unidades). Até então, o mais comum nas aulas de línguas na UFJF (Inglês e Francês) era usar um LD. Futuramente, como falarei mais adiante, vim a refletir sobre o uso desse material nas disciplinas de formação de professores.

A coleção escolhida foi *Gente* (MARTÍN; SANS, 1997), cuja proposta era uma abordagem comunicativa através do enfoque por tarefas, e utilizamos o Livro do Aluno e o Livro de Trabalho e Resumo Gramatical. Até que os tivéssemos em mãos, a professora, para que iniciássemos com o material, usou recursos como quadro de giz, fotocópias da primeira sequência de lições<sup>87</sup>. Colei o material fotocopiado no caderninho que usava e que guardei até o momento de fazer a mudança de Viçosa para Salvador para cursar o Doutorado, quando não mais foi possível manter muita coisa.

Ainda recordando as primeiras aulas de Língua Espanhola I, qual não foi minha surpresa ao lembrar-me de que a primeira música que a professora levou para a sala foi “*Corazón partido*”? Já a sabia de cor e pude completar todas as lacunas. Mais uma vez, acenderam dentro de mim a alegria, a paixão, a satisfação e a empolgação, emoções que, pouco a pouco, iam aumentando, porque recebiam muito estímulo do LD sobre a Espanha. Página a página, eram fotos de locais históricos e turísticos, de pessoas importantes na literatura, na política, nos esportes, mapa da Espanha, nome de províncias e cidades e muitos áudios. Isso tudo, a cada aula, alimentava meu sonho de conhecer o país.

Apesar de tudo isso ser tão clichê nos LD, era muito envolvente! Vale ressaltar que, nas últimas décadas no Brasil, os materiais didáticos de línguas tornaram-se muito parecidos, privilegiando enfoques comunicativos de ensino, proporcionando o estudo da língua através de situações concretas de uso em que o aluno protagonizava as interações, como se estivesse

---

<sup>87</sup>A coleção não utilizava a denominação capítulo ou unidade, mas lição. As 11 sequências de quatro lições cada em que estava dividido giravam em torno de uma tarefa abordando tudo o que havia sido estudado em cada sequência.

vivenciando as experiências apresentadas (FERNÁNDEZ, 2010; PICANÇO, 2003). A partir de então, passei a ter muita vontade de visitar um “*monasterio*”, uma “*plaza de toros*”, uma “*Plaza Mayor*”, “*pueblos españoles*”, Madri, Salamanca, comer uma “*paella*”, fazer um “*curso intensivo de español*” para ouvir “*muchos garbanzos, lechugas, lechuzas, pollos, zanahorias*”<sup>88</sup> etc. Era fascinante entrar nesse mundo!

Como o prazer pela música era compartilhado por muitos de nós e não era muito comum a professora levar música para as aulas, os alunos solicitavam-lhe que o fizesse, já que isso motivava a aprendizagem, ainda que fosse utilizada como uma atividade de preencher lacunas com palavras faltantes. Às vezes, eu me perguntava por que a música tinha essa capacidade em sala de aula e fora dela, já que eu mesma havia sido arrebatada para o Espanhol por meio dela.

Encontrei explicação para esse fenômeno na Sociologia dos Corpos/Emoções, quando o professor de música e pesquisador argentino Juan Ignacio Ferreras (2015, p. 65) afirmou que “*Un sonido es una sensación*”<sup>89</sup>. E, como o pesquisador, igualmente, indago “[...] cómo sentimos aquello que escuchamos”<sup>90</sup> (FERRERAS, 2015, p. 64). Sei que é pelo corpo que percebemos o mundo ao redor e que essa percepção causa sensações e emoções, como disse anteriormente, mas o que tem o ouvir de tão especial? Ouvir remete a entender e escutar, em outras palavras, a estar atento ao outro e ao que este diz, motivo pelo qual a música provoca empatia. Por isso, o som me afeta e me toca (CERVIO, 2015).

No entanto, há que se atentar para o fato de que a música que eu escuto em uma novela e que é levada para a sala de aula de Língua Espanhola não se resume, simplesmente, a uma produção artística. A música romântica muito diz da “[...] forma en que se establecen órdenes sonoro-sociales y su conjugación con determinadas geometrías morales-emotivas”<sup>91</sup> (SÁNCHEZ AGUIRRE, 2015, p. 73). A música como estratégia de manipulação e alienação, escolhida pelo mercado fonográfico para vender a determinado público, o feminino romântico que assiste a novelas, teve efeito sobre mim. Essa espécie de “[...] regulación de la escucha [...]”<sup>92</sup> (SÁNCHEZ AGUIRRE, 2015, p. 93) permanece, variando apenas o estilo.

---

<sup>88</sup>“Mosteiro”, “praça de touros”, “Praça Maior” (nome dado a uma praça emblemática das cidades espanholas, normalmente, a praça mais central ou maior), “povoados espanhóis”, “*paella*” sem tradução (comida típica espanhola feita à base de arroz), “curso intensivo de espanhol”, “muitos grãos de bico, alfaces, corujas, frangos, cenouras” (Tradução livre feita por mim).

<sup>89</sup>“Um som é uma sensação” (Tradução livre feita por mim).

<sup>90</sup>“[...] como sentimos aquilo que escutamos” (Tradução livre feita por mim).

<sup>91</sup>“[...] forma em que são estabelecidas ordens sonoro-sociais e sua ligação com determinadas geometrias morais-emotivas” (Tradução livre feita por mim).

<sup>92</sup>“[...] regulación da escuta [...]” (Tradução livre feita por mim).

Um episódio ilustrativo de como estava envolvida com a língua eram meus estudos nas noites de sábado: embora minha mãe me incentivasse a sair, ao invés de ficar em casa estudando, eu sentia tanto prazer em praticar o que havia aprendido que não tinha vontade de fazer outra coisa. Claro que foi apenas uma fase, mas que exemplifica a importância de estudar Espanhol para mim. Queria tornar-me fluente, precisando, para isso, entender bem os usos da língua, de modo que me surpreendia estudando as seções de gramática dos LD, lendo em voz alta, reescrevendo regras e conjugações verbais em diferentes tempos, práticas bastante repetitivas, mas que se apresentavam eficientes para reforçar os conteúdos linguísticos naquele momento, presa que ainda estava na experiência de aprender línguas, materna e estrangeira, pelo enfoque tradicional e comportamentalista (FERNÁNDEZ, 2010), como me foi ensinado. Comigo esse tipo de exercício gramatical funcionou naquela situação espaço-temporal, o que não quer dizer que considere que deva ser privilegiado nas aulas, como explícito ao longo da tese.

Conclusão da minha história com as línguas: entre 1999 e 2000, abandonei o Inglês e fiz apenas as disciplinas de Espanhol, níveis II a V – com o *Gente 1* (MARTÍN; SANS, 1997a) na disciplina Língua Espanhola II; com o *Gente 2* (MARTÍN; SANS, 1997b) nos níveis III e IV; com o *Curso de Puesta a Punto en Español* (GONZÁLEZ; ROMERO, 1998) em Língua Espanhola V. Este último LD, diferente do anterior, era voltado ao nível intermediário, preparatório para o *Diploma Básico de Español Lengua Extranjera* (DELE), enfocando o desenvolvimento de técnicas de argumentação.

Folheando esses livros para a composição desta tese, releio minhas anotações de vocabulário, as respostas aos exercícios, de quem, inicialmente, nada conhecia da Língua Espanhola, mas que tinha grande vontade de conhecer outro mundo e dominá-la. Dominá-la no sentido etimológico da palavra<sup>93</sup>: ser senhora, possuir a ela e o que a ela vem agregado, até aquele momento, ainda que exclusivamente ligado à Espanha. Hoje, reconheço esse desejo de dominação quando percebo a fascinação de conhecer, caminhando, novas cidades: tenho a sensação de que elas passam a ser minhas também. Fazer isso falando Espanhol é a maior satisfação “urbano-geográfico-turística” (acabei de cunhar essa expressão!).

---

<sup>93</sup>A forma portuguesa *dominar* tem étimo no depoente latino *dominari* (“ser senhor”, “dominar”, “mandar”, “reinar”), possivelmente a partir de *dominus* (“senhor”, “dono”, “soberano”), que se prende a *domus* (“domicílio”, “pátria”, “nação”). Informação obtida em: <http://www.etimo.it/?cmd=id&id=5762&md=c4575869044e7182f31429afb65eead5>. Acesso em: 23 de abril de 2018.

A afinidade com a língua aumentou cada vez mais: em 2000, graduei-me em Português e Literaturas Correspondentes e mudei a meta profissional, que era ser professora de Português, para ser professora universitária, e de Espanhol. Embora achasse um sonho alto, sempre acreditei que o realizaria, para o qual o caminho era estudar, e eu já havia escolhido o que fazer. Lembro-me perfeitamente de quando anunciei à família minha aprovação no vestibular para Letras: um familiar criticou-me afirmando que eu deveria ter prestado para Administração ou Direito, não para Letras, afinal, ser professora não dava dinheiro. Jamais pensando na carreira para ficar rica – fosse assim, teria escolhido outra profissão –, sempre acreditei que seria feliz exercendo a profissão de que gostava e tinha a certeza de que não morreria de fome. Fugi da lógica capitalista das profissões da moda “que dão dinheiro”, sem culpa nenhuma, sou plenamente realizada e não saberia fazer outra coisa na minha vida!

Algo aparentemente sem explicação (música, novela, primeiras aulas, sentimento de pertencimento, identificação, plenitude) era o que experimentava. Entre os alunos das três turmas inaugurais de Espanhol da UFJF, fui uma das que mais se deixou impactar pela língua, provavelmente, pelas vivências individuais no contato com ela. Conforme a Sociologia dos Corpos/Emoções, “[...] las sensaciones están distribuidas de acuerdo a las formas específicas de capital corporal”<sup>94</sup> (SCRIBANO, 2009b, p. 4). O capital corporal consiste nas condições de receptividade do indivíduo de acordo com suas disponibilidades físico-emocionais-sociais acumuladas ao longo do tempo, tendo cada um seu capital corporal para concretizar as tarefas cotidianas. Esse quantum de energia corporal advém da união entre o subjetivo e o social, a que Scribano denomina de corpos indivíduo:

El **cuerpo individuo**<sup>95</sup> es una construcción elaborada filogenéticamente que indica los lugares y procesos fisio-sociales por donde la percepción naturalizada del entorno se conecta con el cuerpo subjetivo. El **cuerpo subjetivo** es la auto-percepción del individuo como espacio de percepción del contexto y el entorno en tanto ‘locus’ de la sensación vital enraizada en la experiencia de un ‘yo’ como centro de gravitación de sus prácticas. El **cuerpo social** consiste en las estructuras sociales incorporadas que vectorizan al cuerpo individual y subjetivo en relación a sus conexiones en la vida-vivida-con-otros y para-otros<sup>96</sup> (SCRIBANO, 2009b, p. 4; destaques no original).

<sup>94</sup> “[...] as sensações estão distribuídas de acordo com as formas específicas de capital corporal” (Tradução livre feita por mim).

<sup>95</sup> Destaques feitos pelo autor.

<sup>96</sup> “O **corpo indivíduo** é uma construção elaborada filogeneticamente que indica os lugares e processos fisiosociais pelos quais a percepção naturalizada do entorno se conecta com o corpo subjetivo. O **corpo subjetivo** é a autopercepção o indivíduo como espaço de percepção do contexto e do entorno como ‘locus’ da sensação vital enraizada na experiência de um ‘eu’ como centro de gravitação de suas práticas. O **corpo social** consiste nas estruturas sociais incorporadas que intermediam o corpo individual e o subjetivo em relação a suas conexões na vida-vivida-com-outras e para-outras” (Tradução livre feita por mim; destaque no original).

Dessa maneira, enquanto o corpo indivíduo liga-se mais às condições biológicas de cada um, e o corpo subjetivo conecta-se a percepções de si e do ambiente, tendo, portanto, um caráter mais afetivo, o corpo social está associado ao indivíduo em suas relações com outrem. Essas três modalidades metodológicas permitem entender o indivíduo no contexto atual de capitalismo depredatório. Ainda que tenha crescido em uma família pobre, não me faltou suprimento às necessidades básicas de nutrição para desenvolver-me física e cognitivamente. Em minhas relações com o meio, fui moldando meu “eu”, que estava em pleno acordo com o que socialmente se esperava de mim. Nesse contexto, justifica-se a adolescente romântica, que nutre uma paixão platônica pelo mocinho da novela ou pelo intérprete da música do mocinho. Tais foram minhas vivencialidades em relação à música e que acabaram influenciando-me sobremaneira no meu comprometimento com a língua.

Em meio às experiências familiares (assistir a novelas com meus pais, ouvir música), acadêmicas (graduanda em Letras e estudante de Espanhol) e profissionais (professora), que são minhas sociabilidades, associadas ao que aqui exponho, desenvolvi sensibilidades específicas relacionadas a aprender e ensinar Espanhol, sobre as quais discorro nestas páginas, como a paixão, a alegria, o entusiasmo, o bem estar, o prazer, a euforia. Assim Scribano elucida tais conceitos e conexões:

Aquí aparece con fuerza la necesidad de distinguir y conectar las relaciones posibles entre sociabilidad, vivencialidad y sensibilidades sociales. La sociabilidad es una manera de explicar los modos que al inter-actuar los agentes viven y con-viven. La vivencialidad es una manera de expresar los sentidos que adquiere el estar-en-cuerpo con otros como resultado del ‘experienciar’ la dialéctica entre cuerpo individuo, social y subjetivo, por un lado; y las lógicas de apropiación de las energías corporales y sociales [...] Las sensibilidades sociales actualizan las tramas emocionales surgidas de las formas aceptadas y aceptables de sensaciones. Son un ‘más acá’ y un ‘más allá’ en tanto plus de las interrelaciones entre sociabilidad y vivencialidad<sup>97</sup> (SCRIBANO, 2015, p. 66-67; destaques no original).

Foi assim que passei da paixão desencadeada nas vivências em família para o prazer de estudar Espanhol. Embalada por fortes emoções positivas, começava ali minha rota de conhecimentos sobre a língua, e sobre a qual ainda escreveria muitos capítulos.

---

<sup>97</sup>“Aqui aparece com força a necessidade de distinguir e conectar as relações possíveis entre sociabilidade, vivencialidade e sensibilidades sociais. A sociabilidade é uma maneira de explicar os modos pelos quais, ao inter-agir, os agentes vivem e con-vivem. A vivencialidade é uma maneira de expressar os sentidos que adquire o estar-em-corpo com outros como resultado do ‘experienciar’ a dialética entre corpo indivíduo, social e subjetivo, por um lado; e as lógicas de apropriação das energias corporais e sociais [...] As sensibilidades sociais atualizam as tramas emocionais surgidas das formas aceitas e aceitáveis de sensações. São um ‘mais aquém’ e um ‘mais além’ como um adicional das relações entre sociabilidade e vivencialidade” (Tradução livre feita por mim).

## 9 EM BUSCA DO OBJETIVO

Para alcançar minha meta de tornar-me professora universitária de Espanhol, deveria graduar-me na língua e fazer, minimamente, um Mestrado, razão pela qual busquei esses objetivos. À espera da efetivação de mais professores para dar sequência à graduação, já que concluíra todas as disciplinas de Espanhol disponíveis até o momento, para não perder a fluência e por ainda sentir-me insegura na língua, procurei uma forma de continuar estudando. Informando-me sobre cursos de Espanhol da cidade, encontrei, em 2001, o *Curso Comunicativo de Español (C. C. E)*, que funcionava no centro de Juiz de Fora, e fiz *Actualización de Profesores de Español*, com duração de 70 horas e com aproximadamente dez alunos, alguns dos quais, assim como eu, aguardavam a conclusão das disciplinas de Espanhol na UFJF. Embora o Curso tenha sido interessante, principalmente nas aulas de morfologia, não foi muito motivador a ponto de marcar-me.

Pouco tempo depois, conheci o Centro de Estudos da Língua Espanhola (CELE)<sup>98</sup>, sobre cuja referência procurara informar-me com outras pessoas da Universidade. Situado no centro da cidade, no “prédio do relógio” (edificação recém construída com um grande relógio na fachada de vidros azuis), sua proprietária era professora de uma amiga minha em um projeto de extensão do Departamento de Letras Estrangeiras da UFJF. Valeu muito a pena mais esse investimento em minha formação. Em abril de 2002, matriculei-me no CELE, no nível intermediário, em que fiquei até 2006, quando cursei o nível superior. Com o máximo de seis alunos na turma, falávamos praticamente o período integral de aula, que era de 1h 30 de duração.

Muito autônoma e criativa, a professora ministrava aulas sempre diferentes, dinâmicas e voltadas para a fluência oral. Era o que eu buscava! Sentia-me plenamente atendida para as necessidades daquele momento. Com ela, aprendi, na prática, o que Coracini já dizia desde 1999 e Barros e Costa ainda diziam em 2010: o LD de língua estrangeira poderia ser apenas um apoio para as aulas e não o definidor dos conteúdos a serem estudados em cada semestre. Estimulados a falar em Espanhol sobre assuntos do cotidiano, em cada aula discutíamos um tema sobre algum fato da cidade ou do país ou que estivesse ocorrendo com algum dos alunos. Por ser a proprietária do curso e não uma franqueada, a professora poderia fazer do CELE um curso de idiomas diferenciado.

---

<sup>98</sup><http://espanolytecnologiaspuravida.blogspot.com.br/celespan@gmail.com>

Uma música também marcou as aulas: “*Color Esperanza*”. Gravada pelo cantor argentino Diego Torres, essa canção, como o próprio nome diz, foi composta em um momento de extrema dificuldade para o povo argentino, que vivia a crise econômica de 2000. Enaltecendo pensamentos e atitudes de esperança em meio ao cansaço da luta, a letra propõe jogar fora o medo, nunca deixar de tentar e colocar a esperança à frente de qualquer dificuldade. Seu som, com batidas de tambores que lembram especialmente o samba brasileiro, bateu muito forte nas emoções, o que relaciono diretamente ao caráter social dos sons que ouvimos e sua conexão com os sentimentos esperados para cada situação (SÁNCHEZ AGUIRRE, 2015). Conectei-me imediatamente e passei a querer conhecer mais sobre Diego Torres também. Anos depois, indo à Argentina pela primeira vez, iniciei o maravilhoso hábito, quase um ritual que se repete a cada vez que volto ao país, de comprar CD e DVD. Curiosamente, em meu último retorno de Buenos Aires, após o período de Doutorado Sanduíche com Adrián, ouvi exatamente “*Color Esperanza*”, no saguão do Aeroporto de Ezeiza, enquanto fazia *check-in* e despacho de bagagem, pouco depois das 6 da manhã de 20 de novembro de 2016.

Como a professora lê muito e nos incentivava também a ler, emprestando-nos livros seus e comentando as obras, nas aulas do CELE conheci Isabel Allende, cujas obras *De amor y de sombra*<sup>99</sup> e *Cuentos de Eva Luna*<sup>100</sup> adorei. O mais famoso – *La casa de los espíritus*<sup>101</sup> – não li até hoje. Posteriormente, seus contos foram temas de minhas aulas. Desse modo, a professora unia duas paixões: a língua e o prazer de ler! Com ela também, ouvi, pela primeira vez, sobre Costa Rica, seu país de origem e sobre o qual sempre comentava, com saudade e orgulho pela sua exuberância natural e pelo seu povo.

As aulas no Curso animaram-me a realizar o mais famoso diploma de proficiência em Língua Espanhola, certificado pela Universidade de Salamanca, na Espanha: o DELE. Obviamente o DELE aumentou-me a vontade de conhecer Salamanca. Dediquei-me arduamente para as provas (os exames aconteceram, em novembro de 2002, na Casa de Espanha, no bairro do Humaitá, no Rio de Janeiro) e ainda me recordo até hoje do meu nervosismo, diante de dois examinadores espanhóis observando-me atentamente e fazendo expressões faciais enquanto eu falava. Embora eu não tivesse intimidade alguma com o Rio, onde fora apenas uma vez, em excursão com a professora de História da 7ª série, não

---

<sup>99</sup>“*De amor e de sombra*” (Tradução livre feita por mim).

<sup>100</sup>“*Contos de Eva Luna*” (Tradução livre feita por mim).

<sup>101</sup>“*A casa dos Espíritos*” (Tradução livre feita por mim).

tive problemas porque fui com outra aluna do Curso cujo tio conhecia a cidade e nos levou. Como esse tipo de diploma é mais usado para atestar a fluência de quem busca emprego ou bolsa de estudos na Espanha, o que não era meu caso naquele momento, deixei de interessar-me pelo DELE, que, na realidade, não tinha utilidade prática para mim, apesar da satisfação pessoal de ter uma certificação espanhola sobre a minha proficiência.

Outra experiência vivida no CELE foi a de aplicação de novas tecnologias ao ensino de Espanhol, desconhecidas por mim até aquele momento, uma das quais consistiu em uma atividade feita em casa e que durou algumas semanas: a professora nos deu várias informações sobre uma artista que eu desconhecia totalmente e de cuja origem não me recordo agora. O interessante e que me marcou foi o fato de a atividade exigir buscas semanais de informações em páginas da *web* em Espanhol, o que se constituiu um valioso recurso de aprendizagem da língua, além de servir como exemplo para minhas futuras aulas.

Desde então, tinha certeza de que meu caminho seria esse ou, ao menos, buscaria viver do Espanhol. Na final da graduação em Letras, atuava como professora do ensino fundamental I, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, ministrando aulas de Português, Matemática, História, Ciências e Geografia para crianças do 2º ao 5º anos (antigas 1ª a 4ª séries do fundamental). Embora fosse muito feliz trabalhando com crianças, encantara-me com o Espanhol e com a vida acadêmica. E seguia o rumo de galgar um degrau a mais.



## 10 NASCE A PROFESSORA DE ESPANHOL

Minha primeira experiência como professora de Espanhol se deu concomitantemente à realização dos Cursos anteriormente citados, no Projeto de Universalização da Oferta das Línguas Estrangeiras (P. U.)<sup>102</sup> da UFJF, em que graduandos de diferentes habilitações em línguas do Curso de Letras davam aulas para os de outros cursos. Foi uma experiência enriquecedora em que aprendi muito sobre leitura e interpretação de textos em Língua Espanhola e, como costume dizer, “soltei” a língua, porque, durante as aulas, falava em Espanhol, embora não nos fosse exigida essa postura. Dessa maneira, diversamente do papel de aluna de Espanhol, mas, como professora, perdi a vergonha de falar!

Inicialmente, participei de uma seleção para bolsistas, que constou de uma prova de redação, cujo tema remetia aos 500 anos da “descoberta” do Brasil e do qual me lembro muito bem porque, durante a redação, assaltou-me uma grande dúvida se indígena em Espanhol era “*indio*” ou “*indígena*”. Aprovada na redação, participei do curso exclusivo para os futuros professores do P. U. e que também fazia parte da seleção dos bolsistas, Abordagem Instrumental de Língua Estrangeira, com duração de 34 horas, no final do qual demos uma aula avaliada pelos coordenadores de cada área.

A partir do segundo semestre de 2000, comecei a atuar no P. U., onde fiquei até o segundo semestre de 2002, com apenas uma turma da Odontologia, às segundas e quartas-feiras, à noite. Recordo-me de como percebia minha evolução no Espanhol ao identificar meus próprios desajustes no uso da língua e corrigir-me. Trabalhei com esse grupo por três semestres seguidos, que é o número total de semestres cursáveis no âmbito do P. U. Em 2003, fui contratada pelo Colégio dos Jesuítas para atuar como professora de Espanhol do ensino fundamental II e médio.

Aprendi a preparar aulas de Espanhol com foco especialmente na leitura, criei, com a ajuda de um querido colega, bolsista do P. U. do Inglês, meu primeiro *e-mail* no *Bol*, aprendi a pesquisar textos na Internet e selecioná-los. É! No ano 2000 d. C., aos 22 de idade, não tinha uma conta de *e-mail* nem Internet em casa; só um computador, um PC usado 486, que comprei de uma conhecida do bairro onde nasci, em cinco parcelas de R\$ 100,00. Fazia todas as pesquisas na sala dos bolsistas no Departamento de Letras e gravava os textos no disquete para estudá-los em casa e preparar minhas aulas. Não me lembro muito bem onde acontecia a

---

<sup>102</sup><http://www.ufjf.br/pu/>

impressão, creio que na própria sala de bolsistas, por um período e, depois, na secretaria do Departamento. Todos os bolsistas de Espanhol criamos, juntamente com a professora-coordenadora – e, até aquele momento, a única professora efetiva de Espanhol da UFJF –, uma apostila do módulo I, em 2002. Cheguei a ter 3 turmas por semestre, o que me valeu como uma escola, embora o formato do curso fosse mais voltado para a abordagem instrumental.

Em 2006, ano em que iniciei o Mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF), três anos após meu desligamento do P. U., tive oportunidade de expressar a riqueza dessa experiência na minha vida profissional em uma comunicação oral e em um artigo apresentados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por ocasião do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas, um evento periódico da agenda do hispanismo do Brasil e organizado pela Associação Brasileira de Hispanistas, que reúne pesquisadores da área, do Mestrado ou do Doutorado. Como eu e outra colega éramos pós-graduandas e havíamos atuado como bolsistas do P. U., pudemos participar do Congresso, que exigia obrigatoriamente, pós-graduandos, mestres e/ou doutores.

A comunicação oral – “Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras. Espanhol Instrumental para a comunidade acadêmica da Universidade” – consistiu de uma introdução, abordando a implantação do Projeto, e de dois relatos de experiência (o meu e o de minha colega). O artigo foi escrito a seis mãos, incluindo as de Silvina Carrizo<sup>103</sup>, nossa professora de literaturas, a segunda efetiva de Espanhol da UFJF, e quem nos convidou para apresentarmos o trabalho em conjunto.

Era minha primeira apresentação de trabalho em um congresso, e o fazia em forma de relato de experiência, quase uma autoetnografia! Do artigo, destaco seu início, quando menciono os benefícios daquela vivência para mim. Falo especialmente de aprender com o outro (bolsistas e alunos do próprio Projeto), de aprender sobre a língua, de aprender a ensinar a língua e de aprender sobre a vida:

A prática de sala de aula com colegas de outros cursos – alunos e bolsistas – nos auxilia já que aprendemos muito a cada texto, a cada unidade, a cada módulo. São questões como vocabulário novo, expressões diferentes, alternativas de dinâmicas de sala de aula, formas de interação professor-aluno, além de informações acerca dos variados temas que são objeto dos textos (ASSIS *et al*, 2006, p. 299).

Devo muito a Silvina por essa oportunidade! Senti-me valorizada como estudante e bolsista, vi que minha opinião era importante e que ela, a professora, também crescia

---

<sup>103</sup>Agradeço à Silvina Carrizo, que autorizou a utilização de seu nome.

comigo. Foi uma grande lição que nos aproximou e serviu de exemplo para minha vida profissional. Ela me via como igual e não como inferior por ser sua aluna. Pode parecer uma bobagem (mas não é!) o que noto e notei como aluna desde a graduação até o Doutorado, e como professora, ouvindo reclamações de meus alunos sobre outros colegas: muitos professores universitários, simplesmente por estarem em posição hierarquicamente superior, sentem-se acima dos estudantes. O professor é o que sabe e tem o poder de ensinar para quem não sabe, o aluno. Relembrando essas experiências, hoje, observo como me espelho nessa atitude de Silvina: incentivo meus alunos da graduação a participarem de eventos e apresentarem trabalhos que desenvolvemos juntos.

Conforme dito anteriormente, saí do P. U. porque fui aprovada no processo de seleção do Colégio dos Jesuítas, onde lecionei de 2003 a 2008, o que representou grande alegria, afinal, além de trabalhar em uma das escolas de maior prestígio e que pagava os melhores salários na cidade, começava a atuar com Espanhol na Educação Básica. Daí, meu planejamento foi começar a organizar-me financeiramente, a partir daquele ano, para realizar o sonho de conhecer a Espanha, precisamente, Salamanca. Claro que, no pacote de “apaixonamento” por “*Corazón partío*”, Alejandro Sanz e Espanhol, vinha incluído o desejo de vivenciar concretamente essa realidade. Conforme questiona Scribano (2009b),

¿Qué es tener un sueño para un individuo en tanto sujeto social? [...] Todos los seres humanos, de un modo u otro, depositamos los motivos de muchas de nuestras acciones en un tiempo-espacio desencajado de la multiplicidad concreta que vivimos. Ese tiempo-espacio tiene como característica central el transformarse, según el caso y la situación, en horizonte de sentido para la acción actual o en telos in-cuestionado de la misma<sup>104</sup> (SCRIBANO, 2009b, p. 9).

Muitas vezes, a idealização e os sonhos fazem parte dos mecanismos de suportabilidade social, exercendo o papel de controladores dos corpos, já que a energia despendida em alimentar expectativas impossíveis de concretizar-se não está mais disponível para ser utilizada em ações de resistência social, por exemplo, mantendo-se um clima de pacificação e harmonia. Assim ocorre com as ilusões de ganhar na loteria, de se tornar uma pessoa famosa, entre tantas outras.

---

<sup>104</sup>“O que é ter um sonho para o indivíduo entendido como sujeito social? [...] Todos os seres humanos, de um modo ou de outro, depositamos os motivos de muitas de nossas ações em um tempo-espço desencaxado da multiplicidade concreta em que vivemos. Esse tempo-espço tem como característica central o fato de se transformar, segundo o caso e a situação, em horizonte de sentido para a ação atual ou em fim inquestionável da mesma” (Tradução livre feita por mim).

No entanto, os sonhos também podem tornar-se justificativas para as ações do presente, conforme Scribano (2009b). Assim sucedeu comigo: meu desejo foi acalentado mensalmente e muitas de minhas atitudes visavam a esse objetivo. Não sei dizer, hoje, até que ponto o sonho de conhecer a Espanha serviu como regulador das minhas possíveis ações contrárias à expropriação corporal do capital. Sei dizer, sim, que trabalhava feliz porque, além de estar fazendo o que gostava, o trabalho me permitiria concretizar uma aspiração pessoal.

Em 2003, meu primeiro ano no Colégio dos Jesuítas, dei aulas apenas para a 8ª série (hoje 9º ano), tendo, portanto, 8 horários semanais, o que não me permitia dispor de muito recurso mensal para a poupança do sonho. Além do mais, pagava o curso de Especialização que fazia na UFJF. Mas, no ano seguinte, minhas aulas dobraram e eu já não tinha despesa com o curso, o que me favoreceu as perspectivas de concretização do objetivo. Logo, passei 2004 e metade de 2005 entre cálculos e economias, entre devaneios e desejos, planos e mais planos. No final das contas, o saldo foi positivo: a viagem ocorreu em julho de 2005. Tudo conspirou a meu favor: quinze dias de recesso no Colégio acrescidos de uma licença de mais quinze para ficar fora do país; férias de trinta dias na Prefeitura de Juiz de Fora, onde trabalhava na primeira etapa do ensino fundamental. Lembro-me de cada momento dos mais relevantes para a realização da viagem: escolha do curso, compra das passagens, ligação telefônica para a dona da casa onde ficaria hospedada e expectativa pela chegada do grande dia.

Finalmente, conheci uma “*Plaza Mayor*” – e adorei! – vi e experimentei um “*jamón serrano*”<sup>105</sup> – mas não gostei! – comi uma “*paella*”, conheci a “*Universidad de Salamanca*”, fiz um curso de língua, estive em Madri e falei muito, mas muito Espanhol! Tudo foi inesquecível e está para sempre registrado nas fotos que tirei com minha máquina fotográfica analógica, comprada especialmente para a ocasião. Para não perder nenhuma imagem, terminava um filme e logo o revelava. Nada comparado às possibilidades das câmeras digitais e *smartphones* que nos salvam hoje em dia. Se não me engano, gastei três filmes durante os quase trinta dias que passei na Espanha, cujas fotos estão aí para comprovar. Na página seguinte, imagem à esquerda, um sorriso em frente a uma das fachadas da “*Plaza Mayor*”, de Salamanca; imagem à direita, um clique em frente à entrada da “*Universidad de Salamanca*”; imagem abaixo, uma confraternização com *Quijote* e *Sancho* em Madri.

---

<sup>105</sup>“presunto típico da Espanha” (Tradução livre feita por mim).



Foto 3: momentos em Salamanca e Madri, Espanha, em julho de 2005.  
Fonte: arquivo pessoal.

Minha vontade mesmo era ter realizado um curso na *Universidad de Salamanca*, por tudo que ela representa e pelo que era propagandeado nos LD para o ensino de Língua Espanhola no país. Porém, ao contrário do que esperava, naquele ano, a Instituição não abriu curso de verão, e eu tive que buscar uma alternativa, já que, de nenhuma maneira, queria mudar minha data de viagem. Desde inícios de 2003, estava decidido que seria julho de 2005! Como o ensino de Espanhol movimenta considerável mercado e, especialmente nos períodos de férias escolares, a Espanha recebe muitos estudantes do exterior e oferece abundância de cursos de diferentes níveis e valores, escolhi, entre os vários disponíveis, um curso privado, cujas fotos divulgadas em seu *site* suscitaram-me confiança. Interessante que, voltando a esse tema para a escrita desta autoetnografia, fiquei curiosa para procurar o

*site*<sup>106</sup> da escola onde estudei e eis que o encontro, e as fotos disponíveis mostram-me as mesmas dependências no mesmo endereço de doze anos atrás.

Fiz um curso em nível avançado de quatro semanas, com cinco horas diárias de aulas, o que resultou em cem horas de atividades. Divididas entre gramática, escrita, práticas de comunicação, expressão oral e escrita e cultura hispânica, as aulas que mais me interessavam eram as que abordavam aspectos culturais, com as quais aprendia mais detalhadamente sobre a história do país e o momento atual na Espanha. Somando-se a isso, o professor, de cujo nome não me lembro e cuja formação ignoro, além de ser o mais brincalhão e animado, talvez o mais próximo dos alunos, demonstrava muito prazer em abordar esses assuntos, tornando suas aulas inegavelmente mais atraentes. Mais uma vez, constato como os vínculos afetivos positivos com os professores influenciaram em minha própria relação com a língua e com seus processos de ensinar e aprender (NOBILE, 2014; LUNA, 2007).

Salamanca foi responsável ainda por desenvolver em mim a paixão pelos sapos. Após a volta ao Brasil, comprava todos os sapos decorativos que encontrava, sendo motivo de muitos presentes: tapete de sapo, porta-retrato, sabonete, relógio, porta-celular, porta-CD, enfim, uma infinidade do saltitante, graças à lenda da “Rã da sorte”. Na fachada da Universidade, que aparece em uma das fotos anteriores, há três caveiras e, sobre a cabeça de uma delas, há uma rã. Conta a tradição que, em um grupo contemplando a edificação, terá mais sorte a primeira pessoa que encontrar a rã. No nosso grupo de alunos que também participou da brincadeira, não me lembro de quem foi o primeiro a encontrar a rã. Não fui eu, mas sei o que virou a rã na minha vida: o símbolo de um momento de desfecho louvável de uma história de idealização e superação. Atualmente, embora já não tenha tanto amor pela rã ou pelo sapo, inclusive porque estive em outros países de Língua Espanhola e desenvolvi novos amores, guardo a bela recordação das experiências que vivi em Salamanca.

A música também foi marcante naquela viagem: Coti, cantor argentino que fazia muito sucesso na Espanha naquela época, é o nome que ficou na minha recordação. Já em Madri, ouvindo constantemente em vários bares a canção “*Nada fue un error*”, perguntei certa vez a uma pessoa de lá quem cantava e fiquei sabendo que era composta e gravada por Coti. Seu nome deixou-me em dúvida se era cantor ou banda, já que ele cantava acompanhado de duas mexicanas (Julieta Venegas e Paulina Rubio). Descoberto o nome do cantor, adquiri o CD e passei a ouvi-lo diariamente em meu *discman*, recém adquirido numa das lojas do *El Corte Inglés*. Cumpria-se, assim, todo o percurso turístico-idiomático

---

<sup>106</sup><http://www.berceo.com/index1.htm>

oficial na Espanha! Quem conhece o país sabe quão emblemática é essa loja de departamentos, presente em quase todas as cidades espanholas. Enfim, embora não seja uma balada romântica, a canção “*Nada fue un error*”, de Coti, segue a mesma linha de “*Corazón partío*”, de Alejandro Sanz, de modo que eu me via mais uma vez laçada pelos ouvidos, pelos sons dessa língua que me envolvia já havia alguns anos.

Minha biografia também esteve presente em meus anos de Jesuítas. Lembro-me de que preparei várias provas – os modelos encontram-se em minha pasta de arquivos intitulada Jesuítas – seguindo os tradicionais de ensino de línguas, com a quase totalidade das questões, tanto de compreensão auditiva quanto de aspectos gramaticais e de vocabulário, descontextualizadas e para completar lacunas, como o exemplo a seguir, retirado de uma prova trimestral da 8ª série (9º ano) do ano de 2004:

- 2) Completa con la forma adecuada del verbo que está entre paréntesis:
- a) Yo \_\_\_\_\_ (estar) muy cansado hoy y por ello quisiera irme a la cama más temprano. Sin embargo, mi esposa no \_\_\_\_\_ (estar) dispuesta a cancelar la cena que tenemos con nuestros amigos, los Güemes. Por lo tanto, nosotros todavía \_\_\_\_\_ (estar) discutiendo la cuestión.
  - b) Yo pienso que tú \_\_\_\_\_ (ser) muy arrogante.
  - c) Estos maestros \_\_\_\_\_ (ser) bastante rigurosos.
  - d) Ella \_\_\_\_\_ (llamarse) Laura.
  - e) Pablo y yo \_\_\_\_\_ (estudiar) Español en la escuela.
  - f) ¿Dónde \_\_\_\_\_ (vivir) Marta? Y tú, ¿dónde \_\_\_\_\_ (vivir)?
  - g) ¿Vosotros \_\_\_\_\_ (hablar) Francés?

Fonte: arquivo pessoal.

Prosseguindo as buscas, encontro 11 arquivos contendo nomes de músicas: “*Por siempre tú*”, interpretada por Christina Aguilera; “*Corazón Partío*”, Alejandro Sanz; “*Estoy aquí*”, Shakira; “*Gasolina*”, de Daddy Yankee, bastante tocada no período em que estive na Espanha; “*Hasta cuando*”, Diego Torres; “*La tortura*”, Shakira; “*Labios compartidos*”, “*Vivir sin aire*” e “*Para tu amor*”, Maná; “*Me voy*”, Julieta Venegas; “*Rosas*”, *Las Orejas de Van Gogh*. Todos os arquivos com letras completas ou em lacunas, pressupondo minha estratégia de apresentação das canções.

Chama-me a atenção a quantidade de arquivos de literatura. Desde Agatha Christie traduzida até contos, capítulos de livros e poemas de diferentes autores hispano-americanos, destacam-se: “*Poema XXV*”, do livro *Cien Sonetos de Amor*, de Pablo Neruda; contos “*Tramontana*” e “*El avión de la bella durmiente*”, de Gabriel García Márquez; “*El Pequeño Heidelberg*”, de Isabel Allende; “*El caso de la doncella perfecta*”, de Agatha

Christie, “*La noche boca arriba*”, de Julio Cortázar e “*Las Venas Abiertas de América Latina*”, de Eduardo Galeano. Recordo-me de que sempre líamos com os alunos, mas, algumas vezes, a leitura não era apenas prazerosa, e sim tema de avaliação para nota.

O texto de Galeano foi estudado em uma atividade multidisciplinar com História, na 2ª série do Ensino Médio, em 2008: o professor desse componente curricular falou que estava trabalhando a América Latina, com ênfase nos problemas enfrentados pela América Espanhola após a sua independência. Com o objetivo de sensibilizar os alunos para a nossa realidade e ponderar as diferenças culturais e sociais de cada região, e considerando-se nossa inserção no contexto mundial de divisão política e econômica, ele propôs que atuássemos em conjunto.

Lemos com os alunos “*Ciento veinte millones de niños en el centro de la tormenta*”<sup>107</sup>, introdução do livro “*Las Venas Abiertas de América Latina*”<sup>108</sup>. Foi uma rica oportunidade para nós, professores do Espanhol, dada a possibilidade de três relevantes aspectos: ler em Espanhol; discutir criticamente sobre temas que também eram brasileiros; valorizar a disciplina, em um trabalho interdisciplinar com uma matéria prestigiada. Analisando detalhadamente o texto, até o último parágrafo da introdução, e passando pelo título do livro, ao final, elaboramos uma atividade em conjunto com duas questões de cada disciplina:

Las cuestiones abajo se basan en el ensayo “*Ciento veinte millones de niños en el centro de la tormenta*”, de Eduardo Galeano, y hay que contestarlas en español

3) “Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta”

Con base en ese texto contestad la pregunta: ¿Por qué afirma Galeano que América Latina es la región de las venas abiertas? **(1,5)**

4) Escribid un párrafo comentando el siguiente trecho del ensayo: “¿Tenemos todo prohibido, salvo cruzarnos de brazos? La pobreza no está escrita en los astros; el subdesarrollo no es el fruto de un oscuro designio de Dios”. **(1,0)**

Fonte: arquivo pessoal.

Noto que, tanto nas músicas quanto nos textos literários, há pouca presença da Espanha. Porém, na forma linguística, clama o “*vosotros*”, marca de pessoa que apenas recentemente abandonei. Talvez isso tenha sido reflexo de minha aproximação com falantes de espanhol não nascidos na Espanha ou da retomada da licenciatura em Espanhol,

<sup>107</sup>“Cento e vinte milhões de crianças no centro da tempestade” (Tradução livre feita por mim).

<sup>108</sup>“As veias abertas da América Latina” (Tradução livre feita por mim).



que ocorreu em 2006. O fato é que me sentia, pouco a pouco, mais latino-americana, mais próxima dos hispano-americanos.

Outra atividade realizada com os estudantes do 2º ano foi influenciada pelas minhas experiências como estudante: um debate sobre a pirataria. Em 2007, quando vazou na Internet uma cópia do filme “Tropa de Elite”, antes mesmo de seu lançamento oficial, o tema da pirataria tornou-se recorrente nas conversas em família e amigos e no noticiário, de modo que resolvemos levá-lo para a aula de Espanhol. Conversamos sobre o assunto, perguntamos as opiniões dos alunos e projetamos uma apresentação em *Power Point* intitulada “*Piratería, ¿en contra o a favor?*”<sup>109</sup>, na qual expusemos diferentes pontos de vista sobre o assunto, disponíveis em páginas da Internet em Português e Espanhol, referindo-se a direitos de autor, alto custo dos impostos no Brasil, valorização e desvalorização dos produtos culturais.

A atividade resultou numa interessante dinâmica, com os alunos divididos em dois grupos (contra e a favor), realizando debate e argumentando seus pontos de vista em Espanhol. Vendo os grupos motivados, com um tema muito recente de um filme altamente esperado, percebi a atividade como um ensaio na promoção do diálogo cultural. Era meu segundo ano de Mestrado, quando passei a estudar e refletir sobre interculturalidade, sentindo muita necessidade de colocá-la em prática.

Ainda como consequência dos estudos do Mestrado – quando analisei propagandas comerciais como portadoras de marcas culturais – apliquei uma atividade com o gênero propaganda social para turmas da 1ª série do Ensino Médio, em 2008. Na verdade, o alcance do Mestrado foi muito maior que a realização de uma pesquisa. A decisão de continuar investigando a interculturalidade com Marcia Paraquett é um exemplo de como os frutos daqueles dois anos de estudos estão sendo colhidos até agora. No item a seguir, narrarei minhas experiências do Mestrado, no entanto adianto-me para mostrar mais uma vez como essa experiência me afetou e refletiu-se em minhas aulas.

Sempre me atentei para temas sociais em meus anos de Magistério, independentemente do nível de ensino e da disciplina ministrada. Acredito que as vivências em contexto doméstico e escolar imbuíram-me de forças de ação nesse sentido: os fatos de nascer em uma família de classe baixa, de estudar em escola pública durante toda a Educação Básica, inclusive no Pré-Escolar, de ser professora de sistemas

---

<sup>109</sup>“Pirataria: contra ou a favor?” (Tradução livre feita por mim).

municipais, estaduais e federais de ensino colocaram-me diante de questões das quais não poderia escapar.

Dessa forma, temas como inclusão escolar e social de alunos deficientes, combate a todo tipo de discriminação social, de raça e de gênero, *bullying*, desigualdades, entre outros, sempre estiveram presentes nas aulas e discussões, inclusive com os pequenos. Lembro-me de ouvir com frequência em turmas de ensino fundamental I, entre alunos de 8 e 10 anos, por exemplo, que “fulano é veadinho” ou “fulano é bichona”. Eu interrompia a aula para questionar esse tipo de afirmação e tentar desconstruir o preconceito. Além do surgimento espontâneo do assunto, também propunha leituras, filmes e conversas sobre esses assuntos.

O trabalho em questão seguia nessa linha e “[...] teve como objetivos principais trazer a mídia para o ambiente escolar e promover o contato dos alunos com um gênero que circula nessa esfera, favorecendo-lhes a ampliação da percepção crítica e da conscientização da participação social” (ASSIS, 2011, p. 1). Para lograr êxito, apresentamos – sempre havia duas professoras de Espanhol para cada turma, por isso, utilizo o plural em algumas circunstâncias – propagandas sociais em Espanhol, conversamos sobre as características desse gênero e solicitamos que os alunos criassem, em grupos, uma propaganda social de acordo com as pautas que lhes passamos, as quais reproduzo abaixo:

Trabajo: PRODUCCIÓN DE PUBLICIDAD SOCIAL – 2º bimestre 2008  
Valor: 7 puntos

1. El trabajo será en grupos de 4.
2. Preparación: semanas de 28 a 30 de abril y 05 a 08 de mayo. Lectura de publicidades sociales en clase con apuntes en la guía de lectura. Organización inicial del grupo.
3. Producción de la publicidad en el Laboratorio de Informática: semana de 12 a 15 de mayo.  
Temas posibles - Aclaraciones sobre:  
Accidentes de tránsito  
Uso del tabaco, alcohol y drogas  
Prevención de enfermedades, como el SIDA y el cáncer  
Polución  
Violencia  
Adopción de hijos  
Preservación de la naturaleza  
Preservación del patrimonio público
4. Entrega de la publicidad impresa: 19 y 20 de mayo.

Fonte: arquivo pessoal.

Curioso porque, agora, longinquamente observando essa experiência, vejo que os temas sociais objeto do trabalho distanciam-se um pouco daqueles com que trabalhava em

outros ambientes de ensino. Isso talvez se deva pela diferença de público, porque certas questões ou tipos de pessoas não estavam presentes na escola privada. Enfim, o fato é que o trabalho culminou em uma exposição das propagandas no pátio da escola. Nas considerações finais do artigo contendo o relato dessa experiência, publicado nos Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), evento onde foi apresentado, encontro a seguinte reflexão, muito de acordo com o que mencionei:

Em primeiro lugar, foi altamente motivador para os alunos criar um gênero que realmente circularia socialmente. Acostumados que estão à criação de diferentes exemplares de gêneros que são lidos somente pelo professor, a título de atribuição de nota, ver a utilidade da composição de um texto lhes demonstrou o papel de agentes de construção e transformação do mundo que lhes cabe. Essa atividade serviu também para me mostrar o quanto podemos aproveitar, em nossas aulas, do conhecimento de mundo que trazem os alunos. Grande parte dos professores ainda acredita que é o detentor de conhecimentos que os alunos não possuem, mas se assustam quando se dão conta de que estes, muitas vezes, têm conhecimentos muito maiores que se supõe. E todo esse saber deve vir à tona no ambiente da sala de aula, local de construção de conhecimento. Posso mencionar também o aspecto positivo de vincular o aprendizado da língua espanhola à vida real do aluno, já que, por meio desse trabalho, os alunos estudaram a língua de forma criativa, fugindo da mecanização dos exercícios gramaticais e da monotonia do livro didático. Observei, ainda, quão importante se mostrou o trabalho para a reflexão sobre os papéis que assumimos em sociedade. Os alunos se sensibilizaram com as questões sociais levantadas e demonstraram que estão prontos para o debate em torno dos problemas da vida em comunidade (ASSIS, 2011, p. 12).

Motivação, engajamento social, valorização do conhecimento de mundo, construção de conhecimento, criatividade, reflexão: todos pontos positivos da atividade de propaganda social e presentes naqueles primeiros anos, quando nascia a professora de Espanhol. Esta, à medida que foi, paulatinamente, crescendo como profissional, foi aprendendo que todos esses componentes estão na base das noções de interculturalidade de que tomou conhecimento desde então.

## 11 VOLTO A SER ALUNA

Estudar sempre foi muito prazeroso para mim, de forma que voltar a ser aluna nunca me foi empecilho. Ao contrário, constantemente, estou procurando novos cursos para fazer e novos livros para ler, sendo, inclusive, uma prova cabal desse meu interesse a opção por pesquisar teorias de diferentes campos do saber, como a Sociologia. O mesmo aconteceu no Mestrado, quando fazia minha pesquisa em Linguística Aplicada (LA) e, assim que conheci a Semiótica, fiquei envolvida com a disciplina por reconhecer nela grande possibilidade de enriquecer minhas análises, tanto que mergulhei no assunto para alcançar meu objetivo. De fato, essa teoria foi fundamental na leitura das propagandas que utilizei na pesquisa.

Enquanto aguardava a abertura de novas disciplinas de Espanhol na UFJF e preparava-me para o Mestrado, resolvi fazer uma Pós-Graduação *Lato Sensu* para ganhar experiência em pesquisa, já que, na minha época de Graduação, as bolsas de iniciação científica eram escassas e eu não tinha muito tempo disponível em virtude do trabalho. Entre 2003 e 2004, cursei Especialização em Desenvolvimento Humano no Contexto da Saúde e da Educação, oferecida pelo Curso de Psicologia da UFJF, de cuja primeira turma fiz parte e, como trabalho de conclusão, empreendi uma pesquisa bibliográfica que me deu alguma noção sobre o que é pesquisar. O trabalho consistiu em identificar, na literatura corrente, aspectos favoráveis e desfavoráveis à Hipótese do Período Crítico para a aquisição de segunda língua e realizar uma síntese final. Lembro-me de que toda a referência estava em Inglês, comprovando-me que tinham valido a pena os semestres de estudo dessa língua durante a Graduação. Um passo a mais havia sido dado.

Após esse período, passei a acompanhar, via página virtual, a seleção anual de Mestrado da UFF. Queria um curso voltado para o ensino de Espanhol, e o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF continha a área de concentração em Estudos de Linguagem, Subárea Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, Opção Espanhol. Como Niterói (RJ), onde se localiza a Instituição, é próxima a Juiz de Fora, e como havia professoras de Espanhol, com artigos publicados sobre o ensino da língua para orientar-me, estava perfeito! Entre leitura de editais de seleção de ingresso, aquisição de livros indicados – alguns comprados em Salamanca –, foram dois anos de preparação e de estudo, muito estudo.

Na época, eu não conhecia a LA, por isso nem fazia ideia de quão retrógrada era a denominação da subárea, já que a LA não é aplicação da linguística, mas uma área independente de pesquisa. Hoje, está claríssima essa questão, dados os muitos argumentos favoráveis à LA (MOITA LOPES, 2013; 2006; PARAQUETT, 2012; RAJAGOPALAN, 2009) e à minha própria experiência de pesquisa, provando que o que faço não é aplicar teorias da linguística.

Recordo minha apreensão durante as provas, especialmente a entrevista, quando não conhecia pessoalmente nenhuma das duas professoras de Espanhol do Programa, tampouco estivera na UFF ou em Niterói alguma vez. Eu e uma amiga, que também participou da seleção, ficamos hospedadas no apartamento de uma conhecida dela. No dia da primeira prova, de conhecimentos específicos, que ocorreu à tarde, passei a manhã bem tranquila, pois já havia estudado tudo o que poderia. Durante o exame, tudo que estudei veio à memória. Outra lembrança do dia da aplicação da prova de Espanhol é a alegria de Marcia, que chegou à sala muito sorridente e simpática, conversando com os candidatos, o que vim a reconhecer, posteriormente, como uma de suas marcas. Penso que aquela simpatia era também para nos acalmar, afinal, esses processos são carregados de tensão.

A entrevista foi, sem dúvida, o momento mais difícil! Fiquei frente a frente com cada uma das duas professoras que faziam perguntas sobre o projeto apresentado no ato da inscrição, e as perguntas de Marcia me apertaram. Ela afirmou categoricamente que era impossível realizar aquela pesquisa dado o altíssimo número de sujeitos envolvidos: eu falava em uma amostra de 600 participantes. Tenho até vontade de rir de minha ingenuidade naquela época, de total falta de prática. Naquele momento, tive certeza de que seria reprovada, mas, dando-me uma segunda chance, Marcia fez-me uma pergunta sobre minha Especialização e sobre a conclusão que obtivera na monografia, cuja resposta (nem lembro mais) talvez me tenha salvado. Enfim, passei e seria aluna do Mestrado!

Como na monografia da Especialização trabalhei apenas com pesquisa bibliográfica, ela não me ajudou muito na preparação do projeto, de forma que recorri à ajuda de uma amiga, professora de História, já mestre, que me orientou nesse aspecto. Sua abordagem era quantitativa, mas eu ainda dominava pouco sobre pesquisa. Apesar disso, seu auxílio foi valioso porque pude apresentar um projeto bem desenhado com cada informação em seu devido lugar. Já naquela ocasião, tinha a intenção de investigar a aprendizagem de Espanhol, o que sugiro desde o título do projeto: “As quatro macro-habilidades: dificuldades na aprendizagem de Espanhol”. Noto igualmente minha

percepção de ensino comunicativo de línguas, altamente influenciada pelas experiências de aprender língua, principalmente na universidade.

Tive sorte de ser aluna de Marcia Paraquett, logo no primeiro semestre do curso, em 2006, na disciplina “Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Multiculturalismo e aprendizagem de línguas estrangeiras”. Não conhecia nada de LA, e suas aulas abriram-me os olhos para a beleza dessa área. Era o que eu buscava em minha formação e, finalmente, havia encontrado: pesquisas em ensino de línguas que fossem além dos aspectos linguístico-gramaticais e atingissem o social. O que eu encontrei ultrapassou essas expectativas e incluiu o cultural. É claro que a LA não se resume a esses temas de investigação, mas eles fazem parte de seu arcabouço de análises.

Lembro-me perfeitamente de uma aula em que me descobri extremamente preconceituosa com o *funk*, que via como música inferior por ser de favela. Estudando, entre outros, Canclini (2006), Hall (2003) e Cucho (2002), e acompanhando as discussões dirigidas por Marcia, constatei que, como qualquer música, o *funk* é uma manifestação cultural de determinado grupo social, podendo ou não agradar-me esteticamente, sendo, portanto, uma produção cultural tão legítima quanto as demais. Senti vergonha por pensar daquele jeito e, dali em diante, passei a ver com outros olhos tudo o que é produzido nos meios sociais marginais.

A mesma convicção que senti com relação à LA repetiu-se com a interculturalidade, especialmente após a leitura da tese de Edleise Mendes (2004) – defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP –, cujo artigo Marcia indicou-nos durante o curso. No capítulo IV de minha dissertação, dedicado aos temas culturais, afirmei ter Mendes (2004) publicado “[...] um vasto e, ao mesmo tempo, específico, material sobre esse tema [...]” (ASSIS, 2008, p. 57). Desse modo, quando li Edleise, também ampliei vastamente minha concepção de ensino de língua estrangeira. Tanto que, posteriormente, atuando na UFV com meu grupo de estudos, também lemos o trabalho completo. Considero o material didaticamente adequado para quem está começando a ler sobre o assunto, principalmente porque a autora apresenta teoria e modos de fazer.

Além de acreditar que o ensino e a aprendizagem precisam ter para o aluno sentido, sem o qual estão fadados ao fracasso, a partir de então, passei a pensar na perspectiva intercultural como um caminho de percepção crítica de si mesmo. A interculturalidade teoriza exatamente o que eu passei a entender, naquele momento, sobre a língua como

cultura, como jeito de um povo, como marcas da vida comum das pessoas. Daí concluí a dissertação asseverando o gosto por haver escolhido trabalhar sob essa perspectiva:

Consideramos ter sido acertada a decisão de pensar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva do interculturalismo. O encontro entre línguas-culturas diferentes ou entre indivíduos diferentes leva-nos a refletir sobre nossa própria língua, sobre nossa própria realidade (ASSIS, 2008, p. 125).

Relevante notar que, na época, eu alternava interculturalismo e interculturalidade— “[...] podemos partir para a compreensão do que seja a interculturalidade na perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” (ASSIS, 2008, p. 57), mas, posteriormente, apesar de não saber com clareza o porquê, passei a usar apenas o segundo termo. Agora, buscando em meu caderno do Doutorado, recordo-me da aula do dia 13/11/2014, na UFBA, em que Marcia indagou-nos sobre a diferença entre os sufixos “-dade” e “-ismo”, e nossa conclusão foi do sufixo “-dade” como mais adequado a nossas pesquisas, já que pressupõe dinamicidade e movimento, enquanto “-ismo” conota algo estacionário ou paralisante. Como a cultura é dinâmica e o diálogo cultural leva ao movimento de um lado e do outro, o sufixo “-dade” pareceu-nos mais apropriado.

Evocando lembranças dos anos de Niterói, vejo que aquelas aulas, não só da disciplina de Marcia, mas também da disciplina “Colonialidade e Literatura: ficção africana contemporânea, enfrentamentos e novas cartografias”, saíram da UFF e foram parar no Colégio dos Jesuítas, tendo sido levadas ainda mais adiante para Ilhéus, João Pessoa e Viçosa. Era patente minha mudança como professora. Saía da UFF sempre com mil ideias na cabeça e voltava para Juiz de Fora, pensando nas muitas possibilidades de trabalhos e temas a serem debatidos e em como eu poderia tornar-me uma profissional mais acorde com as reais necessidades dos meus estudantes. Foram dois anos e meio de efervescência interna incapaz de aquietar-se. E tudo isso me provocou enorme satisfação pessoal e profissional.

Uma tarde, após a aula, numa tensa viagem com temporal praticamente impedindo enxergar a estrada na serra de Petrópolis, voltando de Niterói para Juiz de Fora, com uma amiga e de carona com a professora Marcia (ela veio à nossa cidade para participar como membro de uma banca de concurso público para professor de Espanhol na UFJF), viemos as três conversando muito e, claro, o principal assunto foi a pesquisa. Como eu ainda estava sem orientadora definida, Marcia dispôs-se a sê-lo e discutiu vários pontos de

dúvida em meu projeto. Nem preciso dizer minha alegria ao saber que seria orientada por ela, a mesma que já me havia conquistado nas aulas!

Além da experiência, tenho plena convicção de que relações salútares e de confiança entre professor e aluno estimulam o envolvimento com a disciplina e, conseqüentemente, a aprendizagem, de forma que todos saem ganhando. Sempre tratada pelas orientandas como mãe ou mãezinha, especialmente, na Bahia, onde abundam os diminutivos de afeto, comigo não foi diferente: senti-me acolhida academicamente por Marcia e prefiro chamá-la de “mãeirentadora”. Curiosamente, invadiu-me o mesmo sentimento em relação a Adrián Scribano, na curta convivência em Buenos Aires, já narrada páginas anteriores, e ao qual me refiro, com amigos e colegas, como “pai acadêmico”, dada a maneira como me tratava. Marcia e Adrián tocaram-me afetivamente, e eu me senti muito motivada a conhecer melhor o que ambos estuda(va)m. Para mim, essas são provas mais que concretas da direta relação entre o afetivo e o cognitivo, de que falam Luna (2007) e Bericat (2000).

Aproveitando a oportunidade do concurso da UFJF, fui assistir às provas-aula, já que nunca havia participado desse momento, mas sabia que, um dia, estaria naquele lugar, na posição da professora avaliada e esforçava-me para isso. Dessa forma, estive presente na prova-aula daquela que seria, futuramente, minha professora de Literaturas Hispano-americana e Espanhola – era a terceira vaga de professora efetiva de Espanhol da UFJF – e que se tornou outra grande incentivadora do meu fazer acadêmico.

Ao longo do Mestrado, alterei meu projeto de pesquisa em virtude das leituras e discussões das aulas e da própria experiência laboral no Colégio dos Jesuítas. No ano de 2008, participei de um projeto interdisciplinar com as turmas da 1ª série do Ensino Médio, envolvendo Espanhol, Português, Inglês, Ensino Religioso e a equipe de Mídia e Educação e abordando o tema da ditadura do consumo imposta pela mídia. Como motivação para o trabalho, projetamos parte do documentário “*The Corporation*”, de Mark Achbar e Jennifer Abbott (Canadá, 2003), e discutimos sobre o impacto das grandes empresas do capital e seu futuro. Escrevendo esta tese, constato que a crítica às opressões capitalistas já me ocupava naqueles tempos.

A pesquisa, muito ao contrário de compreender 600 sujeitos, teve 18 participantes porque envolveu um grupo de alunos de apenas uma turma. Tampouco se referiu às quatro habilidades linguísticas, mas à comparação de questões culturais presentes nos universos hispânicos e brasileiro, percebidas por meio da leitura semiótica de propagandas. Procedendo



à análise de questionários respondidos pelos estudantes, buscava identificar se eles percebiam a aproximação cultural entre os países hispânicos e o Brasil e se estavam preparados para o diálogo cultural. Foi uma experiência valiosíssima de pesquisa que me orientou, durante os anos seguintes, já que realizei todas as novas investigações sob essa perspectiva. Na conclusão da dissertação, resumi o que representou o Mestrado para mim:

A oportunidade de fazer o Mestrado possibilitou-nos uma abertura em vários aspectos da vida profissional, seja pelo aprofundamento das discussões, até então estudadas superficialmente, seja pela descoberta de outras formas pedagógicas de ministrar as aulas de línguas estrangeiras, seja pela redefinição do papel do professor que a elas se dedica (ASSIS, 2008, p. 123).

Uma vez que invisto em estudar, busco novas descobertas e renovação, sendo extremamente gratificante e inspirador ver esses objetivos alcançados. Não vou mentir e dizer que tudo foram apenas flores. Ao longo do curso, houve muito estresse e momentos de desespero, seja por não conseguir escrever, seja por receber rígida correção da orientadora, com idas e vindas de capítulos, sendo às vezes doído. Rememorando aqueles momentos, vem-me à mente a dificuldade para elaborar a introdução da dissertação, um texto sintético, última parte textual a redigir, porém a que mais me causou lágrimas. Quando recebi o texto corrigido e identifiquei o trabalho que me custaria refazê-lo, fiquei tão aflita que não tive coragem de fazê-lo imediatamente. Como era março e eu completaria trinta anos no mês seguinte, releguei tudo e ocupei a cabeça com preparativos para a festa de aniversário, o que foi a melhor opção, porque, quinze dias depois, voltei à introdução, e o texto fluiu. São as angústias da pesquisa.

Durante essa fase tenebrosa, estavam abertas as inscrições para apresentação de comunicações no V Congresso Brasileiro de Hispanistas ocorrido em Belo Horizonte, na primeira semana de setembro daquele ano, 2008. Negando-me a falar de minha pesquisa e querendo tão somente defender a dissertação e afastar-me de tudo aquilo que já me cansara, recusei-me a participar e cumpri minha promessa! No dia 27 de agosto, defendi minha dissertação, embalei todos os meus livros e os guardei em um quarto no andar superior da casa para distanciá-los de mim. Hoje, essa situação causa-me risos, mas admito que empreender uma pesquisa de campo pela primeira vez e defendê-la resultou-me muita exaustão.

Esses sentimentos contraditórios, entretanto, não se materializaram na dissertação, que foi aprovada com nota máxima, tampouco foram determinantes para interferir negativamente em minhas escolhas e perspectivas de futuro. A conclusão do trabalho deixa

patente que o saldo foi muito positivo, inclusive, com uma visão bastante romântica sobre todo o processo, como mostra o fragmento a seguir:

Esta dissertação mostrou ainda que vale a pena mudar, ou, ao menos, tentar fazer diferente o que sempre se faz igual. Vale a pena dar asas aos nossos sonhos, sejam eles grandes ou pequenos. Vale a pena tornar melhor o mundo ou tornar melhor nossa presença diante daqueles a nós confiados para aprender mais sobre a vida – a sua e a do outro. Nesse sentido, entendemos a língua como libertadora, ecoando, dessa forma, a letra da música que nos conchama a não querermos nada que nos acorrente ou que nos limite, ‘queremos é voar’ (ASSIS, 2008, p. 125-126; destaque no original).

Findava o Mestrado e a segunda habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas. As disciplinas que faltavam voltaram a ser oferecidas na UFJF e pude concluí-las a partir de 2006, concomitantemente com o Mestrado. Cursei, entre 2006.1 e 2008.1, Língua Espanhola VI e todas as Literaturas, 3 Hispano-americanas e 3 Espanholas, além de Panorama da Literatura de Língua Espanhola (primeira disciplina de literatura da língua que cursava, desde minha formatura em Português e respectivas literaturas, em julho de 2000).

Essas disciplinas descortinaram um universo novo para mim, a partir do qual passei a conhecer melhor a história da América pré-colombiana, que, provavelmente, já havia estudado na escola, mas da qual não me recordava. Lembro-me com detalhes do dia da apresentação do seminário sobre Hernán Cortés para minha disciplina preferida – Panorama da Literatura de Língua Espanhola – para o qual me preparei muito, empolgada que estava pela perspectiva de concluir mais uma etapa. Sentia-me identificada com os vizinhos do Brasil pelo contexto de exploração e subjugação, passando a nutrir por eles profunda empatia. Embora diferentemente do modo como Alejandro Sanz me tocou, as Américas falantes de Espanhol, por outro caminho, encantaram-me e ganharam meu coração. Agora, mais madura e independente das novelas – também não tinha mais tempo para vê-las –, novamente me encantava pelo Espanhol, ampliando meu horizonte sobre a língua e suas culturas. Dessa vez, mais crítica, mais rebelde, porém, sempre apaixonada.

Entre leituras, resenhas e comentários críticos, tive contato com Juan Rulfo, Jorge Guillén, Antonio Machado, Inca Garcilaso de La Vega, Miguel de Cervantes, Góngora, Frei Bartolomé de las Casas, entre muitos outros. Tendo concluído uma Especialização, tendo iniciado o Mestrado e tendo sido aprovada em 1º lugar na Seleção de Professor Substituto de Espanhol da UFJF (realizada também em 2006), precisava concluir a habilitação porque seria requisito básico em um concurso para professor efetivo, razão pela

qual aquelas disciplinas finais da segunda parte da graduação representaram para mim significativo valor afetivo.

O ano de 2006 foi bastante tenso, com várias possibilidades: professora de Espanhol no Colégio dos Jesuítas e do ensino fundamental I na Prefeitura; segunda habilitação, em Língua Espanhola e respectivas Literaturas; aprovação no Mestrado; expectativa de abertura de edital para licença remunerada para treinamento disponibilizada anualmente pelo Município e que muito me convinha, ficando liberada diariamente no período vespertino para estudar (caso não a conseguisse, pediria uma licença não remunerada); processo da seleção de professor substituto, em março (como professora substituta na UFJF, teria aulas concentradas em menos dias da semana, o que me facilitaria as viagens semanais para o Mestrado em Niterói, motivo pelo qual tomei a iniciativa de inscrever-me para a seleção e debutar nas seleções para o ensino superior).

Como fui aprovada no Mestrado, cujas aulas se iniciariam no mês seguinte, devido à greve da UFF no ano anterior, não assinei o contrato com a UFJF, apesar de ter sido um valioso desafio concorrer à vaga. Fui contemplada com a licença remunerada do cargo municipal e pude dedicar-me apenas ao Espanhol e à pesquisa por um ano e meio. Apesar de cursar as literaturas da segunda graduação com dificuldade de horários, precisando ir a Niterói todas as quartas-feiras, durante três semestres, eu as concluí com sucesso, obtendo nota 100 nas três. Sei que quantidade não significa, necessariamente, qualidade, porém a nota refletia meu enriquecimento acadêmico e profissional, minha participação nas aulas, processo sobre o qual conversava com minhas professoras.

Ser aluna do Mestrado e da Graduação concomitantemente foi bastante significativo, proporcionando-me identidade especial com as professoras por seu vínculo pessoal e acadêmico com Niterói e com a UFF, fosse por terem-se graduado ou pós-graduado nessa Universidade, fosse por terem nascido ou terem família na cidade. Coroando nossas coincidências, Marcia era minha orientadora e muito respeitada por todas. Desse modo, considero que vivi um contexto muito favorável para efetivar minha formação inicial em Espanhol. Ainda viria a sentar nos bancos universitários como aluna mais uma vez, o que narro dentro em pouco. Por ora, afirmo que superar essas duas etapas de maneira tão integrada favoreceu-me a percepção crítica e o amadurecimento acadêmico, fundamentais para meu crescimento profissional.

## **12 ENFIM SÓS? NÃO! ENFIM, PROFESSORA UNIVERSITÁRIA**

Eis que me cai no colo a possibilidade de iniciar a tão sonhada carreira universitária através de um contrato de professora visitante na UESC, em Ilhéus, por indicação de Marcia, que me informou sobre a necessidade urgente de um profissional de Espanhol. Cinco minutos antes do início da defesa da dissertação de Mestrado, Marcia aproximou-se da mesa onde eu estava e perguntou-me se me interessava trabalhar em Ilhéus. Nervosa como estava naquele momento, com o pensamento voltado ao que havia preparado para apresentar e prováveis respostas à banca, nem consegui pensar direito sobre o assunto.

Na volta para Juiz de Fora, só pensava na viabilidade de minha ida para a Bahia e nas portas que se abririam com aquela oportunidade. Seria um contrato de 2 anos prorrogáveis por mais 2, tempo durante o qual eu poderia pedir licença da Prefeitura. No caso do Colégio dos Jesuítas, pediria demissão, afinal, parecia-me imperdível aquela oportunidade. Todo o esforço valeria a pena, já que se tratava de uma grande conquista, ainda que temporária, e que poderia auxiliar-me, e muito, a atingir a meta da vaga efetiva no futuro.

Depois de muito pensar e conversar com familiares e amigos, decidi participar da seleção, que constava de avaliação de currículo e de proposta de trabalho. Em uma semana, enviei a documentação, incluindo projetos de ensino, pesquisa e extensão, frutos da minha dissertação. No Plano de Trabalho, propus, além das aulas nas turmas de Graduação previstas, o desenvolvimento da pesquisa “Questões culturais e aprendizagem de espanhol por brasileiros” e dois cursos de extensão: “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol” e “Os gêneros discursivos e o diálogo entre culturas”. A concepção do projeto de pesquisa e dos cursos de extensão visava multiplicar o que aprendi na dissertação: a relevância do diálogo cultural no ensino e aprendizagem da língua, o valor do gênero publicidade como instrumento mediador da interculturalidade e a discussão sobre a perspectiva discursiva e social do ensino de Espanhol nas escolas, especialmente, após a publicação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e das OCEM (BRASIL, 2006).

Elaborar o Plano sozinha encheu-me de orgulho e mostrou-me, mais uma vez, minha evolução acadêmica, sendo que, até poucos anos antes, não me sentia preparada para participar da seleção para o Mestrado pela falta de experiência em estudos científicos, o que me levou a realizar, primeiramente, a Especialização. Mas muitos frutos ainda daria a pesquisa durante minha carreira profissional, além de tudo o que já havia representado até aquele momento.

Em outubro de 2008, partia para Ilhéus, contratada pela UESC e com consideráveis expectativas. Enfim, sós? Não! Enfim, debutava como professora universitária! Numa longa viagem de 23 horas, de Juiz de Fora à cidade de Jorge Amado, de ônibus, fiz meu primeiro voo solo, acompanhada de minha mãe, amuleto e anjo que nunca se afasta de sua rebenta e que queria ver de perto a cidade para onde se mudaria a filha, esta que se tornaria, a partir de então, a viajante – quase nômade – da família.

Lembro-me da preparação das primeiras aulas, no quarto do hotel onde ficamos hospedadas. Estudava Moita Lopes para discuti-lo com os graduandos de Letras Português-Espanhol. Também tinha disciplina com turmas do Lea – Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, curso que conheci na UESC. Figuraram em minhas aulas Eduardo Galeano, Isabel Allende, Juan Rulfo, Rajagopalan, Paraquett e Tomás Tadeu da Silva, como mostram meus arquivos que estão sob o título da Universidade, lista que corrobora a influência das minhas vivências como aluna na atuação como professora.

Trabalhei em Ilhéus entre outubro de 2008 e abril de 2010, período em que ganhei diversificada experiência, ministrando aulas de diferentes disciplinas, como Língua Espanhola em vários níveis, dos intermediários aos avançados, tanto em Letras como em Lea, Prática de Pesquisa em Língua Estrangeira (Espanhol) e Estágio Supervisionado em Língua e Literatura Espanhola I. Nas disciplinas de Língua Espanhola para as turmas de Letras, como tinha um programa a seguir, focado em pontos gramaticais, não sentia autonomia para criar, limitando-me a poucas inovações ou meios alternativos de trabalho com aspectos formais da língua. Entre meus arquivos, encontrei muitas listas de exercícios tradicionais e comportamentalistas de aprender línguas, como eu aprendera anos antes. Na verdade, não me sentia livre para ousar ou talvez não me sentisse encorajada para fazê-lo, por não ser a titular da vaga. Reflito sobre esse ponto, porque, no Colégio dos Jesuítas, onde era a professora das turmas e já havia conquistado o respeito da Instituição pelo meu trabalho, o que me dava mais segurança para agir, pude atrever-me, apesar da exigência de seguir o LD.

Busquei alternativas de trabalho com o Espanhol em atividades de leitura e elaboração de textos, nas quais discutia escritos de Galeano e outros escritores, e em atividades realizadas em ambiente virtual, no já desativado *Orkut*, através da criação da comunidade “¿*Qué tienes para hoy?*”<sup>110</sup>. Outro recurso que utilizei nessas disciplinas foi o site *Radialistas Apasionadas y Apasionados*<sup>111</sup>, ONG equatoriana formada por

<sup>110</sup>“O que há para hoje?” (Tradução livre feita por mim).

<sup>111</sup><https://radialistas.net/>

comunicadores sociais e outros profissionais. Na página, há programas de rádio que abordam diversos temas, como “*cultura, armonía vital, medio ambiente, capacitación, derechos humanos, mujeres, género, sexualidad y especiales*”<sup>112</sup>, divididos em subtemas, além de séries, radionovelas, videoconferências e cursos. Para cada tema, há *radioclips*, acompanhados de sua transcrição. Como os programas são atualizados e situados sócio-historicamente, sob perspectiva crítica, eles se tornaram material ideal para as atividades orais, estimulando bons debates nas aulas.

Nas disciplinas do Lea, selecionava predominantemente unidades didáticas do LD *Al día. Curso superior de Español para los negocios* (PROST, G; FERNÁNDEZ, A. N., 2003), indicado por um colega, professor de Espanhol da UESC, que já tinha experiência no Lea e me auxiliou antes de eu desembarcar em Ilhéus, sendo importantíssimo apoio, já que, até então, não me enveredara por esse caminho. No Lea, buscava refletir com os alunos sobre interculturalidade nos contatos ligados a negociações internacionais e âmbito empresarial, embora não me interessasse esse tipo de diálogo, preferindo discutir interculturalidade entre estudantes de Espanhol brasileiros e a própria língua-cultura nas escolas.

A experiência na UESC me marcou, especialmente pela disciplina de Prática de Pesquisa, que me proporcionou pôr em ação o que havia aprendido recentemente sobre pesquisa qualitativa em LA. Era orientadora de pesquisas dos estudantes dos períodos finais, que se preparavam para posteriores trabalhos de Pós-Graduação. Ao mesmo tempo em que os assistia na formulação do problema e afins, envolvia-me com cada dupla, com seus interesses de pesquisa, com suas reflexões sobre ensinar e aprender a língua, interessando-me por ampliar minhas descobertas sobre os assuntos e melhor orientá-los. Nas aulas de Prática de Pesquisa, discuti com algumas duplas sobre questões culturais no ensino e aprendizagem de Espanhol. Essa oportunidade trouxe-me ânimo e disposição para o trabalho porque me permitiu disseminar as ideias que havia alimentado a partir da pesquisa do Mestrado.

Embora menos intensas e impactantes, as aulas de Estágio foram prazerosas. Enquanto estive na UESC, ministrei Prática de Pesquisa quase todos os semestres, mas o Estágio Supervisionado somente em um. Não assisti a muitas aulas, pois os alunos não eram obrigados ainda a lecionar, antes, faziam uma pesquisa sobre uma turma da escola escolhida e aplicavam uma oficina para o grupo observado. Quer seja porque a turma de Estágio era pequena, quer seja porque a oficina tenha sido aplicada em outros ambientes,

---

<sup>112</sup>“cultura, harmonia vital, meio ambiente, capacitação, direitos humanos, mulheres, gênero, sexualidade e especiais” (Tradução livre feita por mim).

quer seja ainda porque tenha visitado poucas escolas, o fato é que não tenho muitas memórias dessa disciplina, embora ela seja atualmente uma das minhas preferidas.

Voltei a participar de eventos. Para quem escondeu suas caixas de livros tão logo enviara a dissertação para a banca, rapidamente, teve que abri-las e recuperar o material para as aulas e projetos de Ilhéus. Apresentei e publiquei os resultados finais da dissertação, além de recortes teóricos do trabalho de pesquisa: gêneros discursivos e desterritorialização (GARCÍA CANCLINI, 2006) da cidade de Juiz de Fora, onde foi realizado o estudo. Nessa fase, publiquei dois artigos em revistas juizforanas, uma editada no Colégio Militar e outra no Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF. Ao devolver a minha cidade parte do que ela me oferecera em minha formação inicial, sentia-me jubilosa!

Foi também em Ilhéus que conheci os bastidores da organização de um evento científico. Em 2009, participei, com colegas e amigas do Inglês e do Espanhol, da coordenação do XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, que ocorreram concomitantemente na UESC. Na organização do Seminário, fiquei responsável pela coordenação dos monitores e arrecadação de patrocínio. Além de convidar professores para o evento, participei de uma mesa redonda com a exposição “Espanhol para negociação internacional: uma nova dinâmica de trabalho”, na qual apresentei um pouco de minha prática com o Lea na Universidade, descrevendo atividades desenvolvidas pelos alunos e suas relações com o referencial teórico que me auxiliava naquele momento. Esse curso desafiou-me a buscar novas maneiras de ensinar Espanhol, já que eram outros fins específicos, os relacionados ao mundo das empresas e das negociações internacionais.

Tenho um carinho muito especial pela UESC e por Ilhéus. Por isso, costumo dizer que fui muito feliz lá! Afinal, foi onde ocorreu a experimentação tão esperada do magistério superior. Aprendi uma quantidade sem tamanho em Ilhéus, para a vida e para a profissão: fiz amigos entre colegas de trabalho e alunos, com os quais me encontro ainda hoje e relembro com alegria o que vivi ali. Gosto muito da foto a seguir, tirada durante uma festa surpresa de despedida organizada por uma turma de Letras para a qual ministrava aulas uma segunda vez. Ela retrata bem a alegria que eu sentia por estar concluindo uma etapa de aprendizado e crescimento profissional, celebrada naquele dia. Os desejos de boa viagem ofereceram-me boas energias que levei para a Paraíba e o cartaz, salvo engano, está guardado ainda hoje, em Viçosa, como a me lembrar do carinho e atenção recíprocos entre professora e alunos na UESC.



Foto 4: durante a festa de despedida na UESC.  
Fonte: arquivo pessoal.

Além do fator afetivo, a UESC proporcionou-me *knowhow* do trabalho com o Lea, que viria a ser fundamental para a etapa seguinte da carreira, a aprovação para o concurso da UFPB, em 2010. Buscando ser professora efetiva em alguma Instituição de ensino superior, já havia sido reprovada em dois concursos públicos e tentava o terceiro. Na época, havia apenas 3 cursos Lea: os da UESC, UFPB e Universidade de Brasília (UNB), e poucos professores com experiência específica. Ao ver a lista de inscritos e perceber que era a única com essa característica, eu dizia “a vaga é para mim”. O concurso foi na primeira semana de março de 2010, passei as férias do início daquele ano estudando. Fui aprovada em 1º lugar. No começo de maio, rescindi o contrato da UESC, pedi exoneração na Prefeitura de Juiz de Fora e fui feliz para a UFPB, em João Pessoa.

Na UFPB, como entrei em maio de 2010 e saí em setembro, ou seja, dois meses do fim de um semestre e um mês do início de outro, ministrei as seguintes disciplinas: Língua Espanhola em diferentes níveis do Lea; Cultura dos Países de Língua Espanhola; Produção de Textos em Língua Espanhola II e Práticas de Leitura para alunos de Letras. Como a demanda de disciplinas é alta e eu ainda não tinha nenhum projeto de pesquisa ou extensão, acabei suprindo uma carência do curso de Letras no semestre em que tomei posse.

Como afirmei anteriormente, quando cheguei à UFPB, o semestre já havia começado e as turmas destinadas a mim, para não ficarem muito tempo sem Espanhol, estavam tendo aulas com uma professora de Letras. Casos como esse são comuns nas instituições públicas de ensino no Brasil, uma vez que, nem sempre, é possível iniciar o período letivo com o quadro docente completo, por questões burocráticas e de planejamento financeiro. Então, dei prosseguimento ao trabalho que já estava estabelecido,



completando os dois meses de aulas que restavam para o fim do semestre. As turmas utilizavam um LD, o *Pasaporte* (CERROLAZA *et al.*, 2008), um material geral de ensino da língua, mas que continha em cada módulo uma seção específica sobre o âmbito profissional. No pouco tempo em que lecionei em João Pessoa, guiei-me exclusivamente pelo LD nessas disciplinas. Sobre Práticas de Leitura e Produção de Textos em Língua Espanhola II, apesar de não ter lembranças de como nos relacionamos, tenho o programa que me mostra uma proposta bastante interessante de trabalho com os gêneros textuais.

Uma disciplina em especial cativou-me: Cultura dos Países de Língua Espanhola. Quando me deparei com a ementa do programa, quase enlouqueci por pensar como conseguiria abordar tantos temas em tão pouco tempo, além de constatar o quanto precisaria estudar para preparar aquelas aulas:

Panorama da história da Espanha e o processo de expansão da língua espanhola. A influência da língua espanhola. A influência da cultura espanhola sobre os países colonizados. Estudo dos variados contextos sócio-culturais nos quais se fala a língua espanhola para adoção de estratégias sociais apropriadas para fins comunicativos (UFPB, 2010, s/p).

Por outro lado, percebi o leque de discussões que poderíamos desenvolver nas aulas a partir dos temas e, hoje, relendo a ementa na qual me baseei, reconheço como esta apresentava uma visão homogeneizante de cultura e de língua. Vejo a desvalorização das culturas e das línguas de todos os países que falam Espanhol, que não a Espanha, e esta como o centro da língua, a partir de onde devem ser ditados os usos linguísticos e as maneiras de ver o mundo e a vida para os falantes de Espanhol. Talvez, se tivesse percebido essa questão naquele momento, não me empolgasse tanto, ou, quiçá, tenha interpretado a ementa equivocadamente, entendendo-a como se colocasse em pé de igualdade os diferentes grupos humanos que falam Espanhol.

O fato é que identifiquei a possibilidade de trabalhar várias questões das aulas de literatura que fiz na graduação na UFJF, o que me motivou bastante. Fiz contato com outro professor de Espanhol que já havia ministrado Cultura para saber como ele organizou o curso. Mas não gostei da abordagem proposta por ele, uma vez que priorizava a história espanhola em detrimento da pluralidade e riqueza da história latino-americana. O professor era espanhol, o que pode, de certa forma, justificar suas opções teórico-metodológicas.

Após muito refletir, decidi basear os conteúdos no livro *El espejo enterrado*, do ensaísta mexicano Carlos Fuentes, lançado em 2000, por ocasião dos 500 anos da invasão

dos espanhóis na América. Sem perceber, porém, acabei contribuindo para a valorização da expansão linguística, cultural e política da Espanha sobre as Américas, como era a proposta da disciplina. Explico-me: a obra trata da história da Espanha e da América Latina após a chegada dos espanhóis, através de um “[...] detalhado ensaio que se perde entre as fronteiras do linguístico, do literário e do histórico para justificar seu ponto de vista que se resume em afirmar que todo descobrimento é mútuo” (PARAQUETT, 2006, p. 119). Eu não percebera isso sozinha na UFPB, só sendo capaz de entender agora, quando Marcia alertou-me para essa realidade. Enfim, foi uma “ingenuidade epistemológica” – como acabo de denominar esse fato – da professora universitária incipiente que caiu no engano de comprar aquela ideia.

Via-me novamente apaixonada pelo ensino da língua, dessa vez, porém, através da história dos povos que a vivem, comem, pronunciam, ouvem, cantam! Eram horas e horas de preparação de aulas, busca por vídeos e áudios esclarecedores que tornassem as aulas mais dinâmicas e atraentes. Enquanto isso, pensava e pensava em que pesquisa gostaria de realizar e em que projetos de extensão poderia engajar-me ou até mesmo criar no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPB. Sempre me vinham à cabeça estudos ligados à formação de professores, embora tivesse sido aprovada para o curso de Lea e não de Letras.

Ao lado dessa questão, sentia o peso de ser professora efetiva morando tão distante da família. Havia sido aprovada também na UFV em 3º lugar, mas existia a previsão de que novas vagas fossem abertas na Instituição, o que me alimentou esperanças de ser nomeada posteriormente. Assim, a partir de então, Viçosa passou a ser minha inquietude. Meu coração pedia para voltar! Poucos meses depois de minha chegada a João Pessoa, após a desistência de outro professor do cargo da UFV, a vaga tornou-se minha – inicialmente, foram abertas duas vagas. Meu mundo ficou mais feliz em setembro daquele ano. Havia cumprido quatro meses de trabalho na UFPB e me sentia pronta para embarcar de volta para as Minas Gerais. Como se vê, o ano de 2010 foi farto em termos de mudanças, comprovando o quase nomadismo que passava a caracterizar-me: morei em três cidades diferentes e trabalhei em três instituições: UESC, UFPB e UFV.

### 13 “E AGORA, JOSÉ?”

Escrevendo estas páginas, agora, penso em como, de uma paixão pelos sons da língua, passei para a paixão pela vida das pessoas que falam essa língua, pelas culturas que envolvem essas pessoas, pela parte que nos aproxima desses povos, pelas questões sociais, culturais e políticas que tocam a todos, pela reflexão acerca de como ensinar essa língua e suas histórias para brasileiros.

As experiências na UESC e na UFPB mostraram-me o encantamento por outros componentes da Língua Espanhola que não formas, léxicos, colocações, fonemas, elementos que considero técnicos demais, se comparados à suavidade das histórias, dos pensamentos, das obras, das marcas culturais. Não tenho dúvidas de que o professor de Espanhol precisa conhecer todos os componentes, mas também não tenho dúvidas de que nossas maneiras de aprender e nossos gostos nos atraem mais para uns que para outros desses elementos linguístico-culturais, o que considero bastante positivo.

Embora esteja aclarando todos esses aspectos na área de Língua Espanhola, não é assim que os concebemos em nossas instituições de ensino superior que formam licenciados em Espanhol. Língua, literatura e metodologias de ensino são separadas, servindo, talvez, mais para desagregar e prejudicar a compreensão do fenômeno linguístico do que para auxiliar. Trata-se de uma fragmentação tão tradicional que nem mesmo os formadores de professores nos apercebemos da situação.

É certo que nossa formação em Pós-Graduação também é segmentada, já que nos doutoramos em língua ou literatura ou educação, no entanto a especialização em uma ou outra área do saber não poderia ser impeditiva do tratamento do fenômeno linguístico-cultural como um todo e de sua aplicação na formação do professor para futura atuação. Afinal, em sala de aula da educação básica, o docente de Espanhol ensina a língua-cultura (MENDES, 2004), não apenas a gramática, a pronúncia e o vocabulário.

A língua é muito mais que isso, pois ela vive não só na gramática, na pronúncia e no vocabulário, mas também nas tradições, nos modos de fazer cada uma das atividades cotidianas, nas atitudes que tomamos em relações interpessoais e muito mais, conforme Mendes (2004) cuja definição de língua-cultura ressalta por envolver símbolos e construções em movimento, de acordo com as várias realidades em que nós, indivíduos múltiplos, transitamos:

Uma *língua-cultura*, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Esse sistema complexo, quando em movimento e em fluxo de trocas simbólicas, envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de som e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Além disso, ou *junto com isso*, envolve um conjunto de códigos sociais e culturais que inclui tudo o que nós fazemos com o nosso corpo, com a nossa voz e com nossos movimentos quando nos comunicamos, assim como tudo o que precisamos saber quando interferimos numa conversa, aceitamos um convite para jantar, pedimos opinião sobre a roupa que vestimos, cumprimos um desconhecido, demonstramos interesse amoroso ou simplesmente reagimos ao que se apresenta diante de nós. Uma *língua-cultura* é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela (MENDES, 2004, p.171; destaques no original).

Como pretendemos formar professores dessa língua complexa e dinâmica com disciplinas tão estanques e descontextualizadas? E como poderia ser, então, se fizéssemos de outra forma? Eu teria sugestões de caminhos a seguir? Faço essas perguntas, primeiramente, para mim mesma, que sou formadora de professores, idealizadora de programas de disciplinas da graduação em Letras Português-Espanhol da UFV e, neste momento, autora e personagem principal desta autoetnografia. “E agora, José?/E agora, você?”<sup>113</sup>. E agora, Joziane?

Nos planejamentos de disciplinas, procuro tornar a aprendizagem e o ensino da língua mais dinâmicos e complexos de acordo com o conceito de língua-cultura, independentemente se se trata de Estágio Supervisionado, de Espanhol ou de Fundamentos Metodológicos do Ensino. Desse modo, permeando os conteúdos estará a discussão do papel da mulher nas sociedades por meio das biografias de Frida Kahlo e Diego Rivera ou a discussão sobre o desemprego na Espanha e no Brasil. Enfim, insiro conteúdos linguístico-culturais para além do estudo das formas e reflito sobre a relevância de todo o programa para o ensino e a aprendizagem de Espanhol nas diferentes instâncias desses processos, como escola, curso de idiomas, paróquia do bairro, cursinho popular.

Concordo com Daher e Sant’anna (2009) a respeito desta questão: conforme as autoras, desde a década de 1930, quando foram criados os primeiros cursos de Letras no Brasil, eles mantiveram por muito tempo a tradição de formação do intelectual desvinculada da formação do professor. Constituindo-se de estudos e pesquisas em literatura e linguística histórica, relegaram a formação pedagógica às Faculdades de Educação, enaltecendo a

---

<sup>113</sup> ANDRADE, 2012, s/p.

segregação entre a formação para o Beletrismo (para as Belas Letras, a erudição na escrita e na leitura, o trabalho intelectual) e a formação para o trabalho docente. Em outro artigo, as autoras questionam a lentidão da universidade em encontrar soluções para as demandas sociais: “[...] que saberes devem ser apresentados e enfatizados [...] que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica [...] de que perfil de professor se trata, então, quando observamos a formação para o trabalho de professor de ELE?” (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 63-64). Elas reconhecem, pela própria experiência, a alta concentração de temas sobre língua e literatura entre os conteúdos das disciplinas das grades curriculares das licenciaturas de Espanhol do Brasil e a quase inexistência de discussões sobre como aplicá-los no cotidiano escolar do ensino básico. Daher e Sant’anna (2010) sugerem ir “[...] mais adiante: saber como hoje os licenciandos aprendem a ser professores de Espanhol e chegam a ser profissionais [pois isso] pode nos ajudar a encontrar caminhos mais adequados aos anseios da nossa sociedade” (2010, p. 66).

Maia González (2012) adverte que a formação inicial é questão de base, apesar da aparente redundância dessa construção linguística. No contexto de disseminação de cursos de Letras-Espanhol e incipiente inclusão da língua como componente curricular da educação básica, é importante cuidar do profissional que está sendo formado, com vistas a sua futura atuação como agente de educação linguístico-cultural. A autora conclui lançando ao leitor duas perguntas: “o que se espera que o espanhol seja **no Brasil e para os brasileiros?** A **que espanhol** se espera que nossos aprendizes sejam apresentados e expostos?” (2012, p. 21; destaques no original). São questionamentos essenciais para se projetarem os conteúdos dos cursos de licenciatura em Espanhol e as próprias disciplinas do currículo.

Destacados formadores de professores de Espanhol no Brasil e pesquisadores na área, Barros e Costa (2008) organizaram um livro voltado para a formação de professores de Espanhol. Na introdução à obra, os autores elencam observações realizadas, com base em sua experiência, a respeito dos processos de formação, entre as quais cabe ressaltar duas: falta de conscientização dos licenciandos de sua formação como professores; manutenção de posturas metodológicas conservadoras em suas práticas de docência através de bolsas de extensão. Pensando nessas questões, os pesquisadores afirmam a necessidade de se formar o professor, contribuindo também para seu posicionamento crítico.

Esses formadores de professores de Espanhol e pesquisadores são unânimes ao mencionar a necessidade de atenção para as propostas de formação inicial. Ora falam da

necessária inter-relação entre todas as disciplinas do currículo de Letras com foco na formação do professor e não na formação do pesquisador, ora se referem à vinculação primordial entre o que se estuda na universidade e o que se espera nas escolas, ora aludem às escolhas teórico-metodológicas das disciplinas do curso e dos professores recém-graduados quando em atuação.

Na UFV, tive oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico de Curso – PPC da habilitação Português-Espanhol<sup>114</sup>, resultado de um longo período de trabalho, cerca de dois anos, ficando pronto em 2013<sup>115</sup>. Para a consecução desse documento, baseamos no PPC da habilitação Português-Literatura, e sua relevância é o fato de ser considerado o discurso oficial que normaliza todo o trabalho de professores, técnicos e alunos do Curso. Embora a composição do documento não significasse alteração nas disciplinas do Curso, poderíamos posicionar-nos e priorizar nossas concepções sobre a formação inicial. Sempre pensei que o PPC tem o dever de fazer uma boa apresentação do Curso, que expresse fielmente as concepções de ensino e formação que norteiam todo o trabalho. Porém, mais que isso, queria, ao elaborá-lo, que os futuros profissionais saíssem os professores de Espanhol melhor preparados. É certo que almejava impressionar a comissão do MEC, já que o Curso passaria pelo processo de avaliação, pela primeira vez após sua implantação, mas tinha o compromisso ético de produzir um documento fiel aos meus princípios.

Como era um trabalho extenso, fizemos algumas divisões de tarefas, de modo que fiquei responsável por redigir boa parte dos textos que abordam questões específicas de ensino de línguas estrangeiras. Enquanto elaborava minha parte do documento, pensava no que eu queria que ficasse patente para quem o lesse: uma imagem positiva do Curso, permeado por uma variada gama de correntes teóricas atualizadas e preconizando o protagonismo do aluno. Enfim, consonante com o que procuro concretizar nas aulas.

Retomo, hoje<sup>116</sup>, o PPC e vejo que nosso Curso também segue o modelo conservador de fragmentação na formação. Percebo que, na seção que descreve a metodologia de ensino e aprendizagem adotada, somente no parágrafo concernente à prática de ensino, entendida como as disciplinas de Estágio e Fundamentos Metodológicos do Ensino, menciona-se a escola ou a futura atribuição do graduando, corroborando o que disseram Daher e Sant’anna (2010; 2009) e Barros e Costa (2008).

---

<sup>114</sup>O PPC pode ser lido na íntegra no link: [http://www.dla.ufv.br/?page\\_id=7](http://www.dla.ufv.br/?page_id=7). Acesso em: 26 de setembro de 2017.

<sup>115</sup>O Curso de Letras Português-Espanhol da UFV é recente, tendo sido aprovado em 2007 e implantado em 2010, no âmbito do REUNI de 2007. Isso explica porque o PPC data de 2013, já que o Curso de Letras teve início bem antes, em 1975. A inclusão do Curso no REUNI é consequência da mudança política, ocorrida nos últimos anos no Brasil em relação ao Espanhol citada no item 1 desta tese.

<sup>116</sup>Setembro de 2017.

A língua aparece como um fenômeno complexo e dinâmico, imbuído de valor político, ideológico, social e cultural, por meio da qual, “[...] conhecimentos são construídos e reconstruídos [...] o que lhe confere também um caráter político de alto valor” (UFV, 2013, p. 20). Por conseguinte, menciona-se a prática ordinária, que é o estudo dos elementos linguístico-gramaticais e de sua aplicação no uso, considerando as línguas e culturas como heterogêneas:

As atividades desenvolvidas nas aulas de línguas se dão tanto na percepção e discussão dos elementos linguístico-gramaticais quanto na aplicabilidade de tais elementos no uso corrente das línguas, considerando-se a heterogeneidade de culturas a elas inerentes (UFV, 2013, p. 20).

A proposta metodológica para o ensino de literatura está voltada para a compreensão desta como uma área que envolve estudos teóricos, participação política, leitura e produção literária, como demonstra o trecho a seguir: “dando-lhe a possibilidade de se tornar um autor, através de suas produções acadêmicas, para fomentar, deste modo, seu desenvolvimento intelectual como sujeito político do seu tempo” (UFV, 2013, p. 20). Ao se referir à prática de ensino, o Projeto apresenta uma imagem de formação comprometida com o social, como confirma o seguinte fragmento: “[...] considerando-se os valores sociais, culturais, ideológicos e políticos das línguas [...] Assim, visa-se a qualificação de um professor comprometido com a formação acadêmica e cidadã de seus alunos” (UFV, 2013, p. 20-21).

Como demonstram os trechos citados, o documento apresenta uma formação de professores cujas atividades e disciplinas de línguas e literaturas não estão diretamente relacionadas ao trabalho docente. Da maneira como expusemos no PPC (UFV, 2013), entendo que o estudo das línguas serviria tão somente para o conhecimento das mesmas e de sua variedade cultural, para o posicionamento social e político por parte do graduando. Já o estudo das literaturas serviria para a erudição e ampliação da capacidade de criação do estudante, em ambos os casos, mantendo-se alheios à sua formação como professor. As práticas advindas de juízos de valor como esses, em geral, são aquelas que mantêm o debate sobre a educação e o ensino de línguas distante do estudante durante quase todo o Curso e próximo dele apenas ao final, nas disciplinas tradicionalmente consideradas específicas para os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a concepção de língua demonstra minha preocupação com a compreensão do fenômeno linguístico como indissociável da cultura, segundo Mendes (2004), ainda que não o tenha relacionado explicitamente à prática de ensino de Espanhol

do futuro docente. No dia-a-dia de formadora de professores na UFV, tento aplicar essa máxima de pensar como abordar os elementos linguístico-culturais nas aulas, como se evidenciará nas páginas a seguir.

Considero que participar desse trabalho em meus anos iniciais de UFV teve grande importância. O PPC tem um caráter fundador do qual fiz parte, o que representa o prazer de começar algo novo e a responsabilidade diante do produto do trabalho, uma vez que o documento seria, dali em diante, a identidade do Curso e parte do processo de avaliação da habilitação pelo MEC, o que ocorreria dois anos depois. Da avaliação mesmo, que aconteceu em 2014, depois de inúmeras remarcações, eu não participei por já estar afastada para o Doutorado, pelo que lamentei muito, já que eu fizera parte da preparação do Curso para a famosa avaliação. No final, fomos bem avaliados, com nota 4, e isso valeu nosso esforço.

Quem já teve oportunidade de criar um documento como esse sabe o que significa escrever um texto, obrigatoriamente, bem elaborado, por sua relevância acadêmica, mas que será lido por pouquíssimas pessoas, avaliadores do MEC, professores e alguns alunos interessados em conhecer as diretrizes de seu curso. No entanto, independentemente disso, a experiência serviu-me para conhecer melhor os bastidores da criação de um Curso de Graduação e para questionar-me, sinceramente, o que eu realmente pretendia no Departamento de Letras e aonde intencionava que meus alunos chegassem. Na elaboração de um PPC, há muitas variáveis a considerar, entre as quais leis e resoluções que limitam ou ampliam as possibilidades, espaços e tempos de aulas e disciplinas, número e perfil dos graduandos e dos professores formadores, bem como verbas disponíveis para o funcionamento do Curso.

Além disso, não sou ingênua para acreditar que, para o Curso dar certo, basta o que está escrito. O que garante a qualidade da formação é mais que um documento, emergindo fatores que fogem do controle da Universidade, entre os quais questões pessoais do estudante. Enfim, fiz minha parte, colaborei para aquele momento e, mais importante, tive espaço para refletir sobre o que esperar do egresso do Curso de Letras Português-Espanhol da UFV. Posso dizer que todo esse processo consolidou minha relação com a Instituição e com o Curso e incentivou-me ainda mais para o trabalho, que começo a relatar no próximo item.



## 14 A BOA FILHA À CASA TORNA!

Em setembro de 2010, meu coração aquietou-se: tornei-me formadora de professores de Espanhol na UFV. Lembro-me da organização de cada disciplina que ministrava pela primeira vez e das observações sobre o que havia ou não dado certo na condução das turmas para posterior adaptação. Aproveitava minha experiência e os trabalhos que tiveram sucesso na UESC e na UFPB e os replicava quando se mostrava adequado.

Durante os dois primeiros anos, como éramos apenas eu e mais dois professores, não havia como escolher as disciplinas, tampouco os alunos tinham como escapar de um de nós, de forma que fui professora das turmas em todos os períodos. Não tenho relatos de que eles quisessem ou não fugir, mas não acredito também que nos contassem. O fato é que criamos uma espécie de família do Espanhol ou grupo de estudiosos que, aos poucos, foi crescendo e começando a dar frutos. Quer engajando-se nas frentes de trabalho que propúnhamos, quer indicando-nos caminhos de ação, os alunos tornaram-se entusiastas pela implantação do Espanhol nas escolas de Viçosa e região. Nossa primeira turma, com 3 estudantes, salvo engano, formou-se em julho de 2014; como eu já estava afastada para o Doutorado, infelizmente, não pude presenciar esse momento.

Recentemente, fui surpreendida pelo relato de Francyanne – parte do testemunho está citada no item 5 –, aluna da segunda turma de Espanhol. O depoimento ilustra um pouco o que foi esse início vibrante e empolgado da habilitação da UFV. A leitura desse texto causou-me profunda emoção, motivo pelo qual penso valer a pena contar em detalhes como vivi as experiências mencionadas no relato. Também tenho um capítulo num livro escrito em coautoria com colegas de Minas Gerais e, ao recebê-lo por *e-mail*, logo o salvei e procurei o texto coletivo pelo meu nome, já que o livro é muito extenso. Belíssimo e com vários depoimentos de professores e alunos sobre suas experiências com o Espanhol, a obra já se tornou referência obrigatória para os profissionais do Brasil. Ao encontrar uma referência a mim no depoimento muitas páginas antes do meu capítulo, fui tomada de surpresa e comoção.

No texto, Francyanne (FREITAS, 2016) conta por que escolheu fazer Letras e fala do primeiro semestre do curso: “Em 2011, o curso de Letras entrou na minha vida como uma bomba” (FREITAS, 2016, p. 221). Ela considera ter sido importante discutir, já no primeiro período, o que é ser professor de Espanhol, o que deixou a turma mais segura ao decidir sobre a habilitação a seguir: “Eu me sentia perdida naquele mundo universitário,

cheio de teorias estranhas [...] o espanhol me conquistou porque trouxe um diferencial: pensar sobre o ensino e sobre a formação de professores” (FREITAS, 2016, p. 221).

A disciplina a que se refere Francyanne é Fundamentos de Língua Espanhola, obrigatória para todos os alunos do 1º período, assim como Fundamentos de Língua Inglesa e Fundamentos de Língua Francesa, as três recentes no Curso e anteriores à minha chegada, razão pela qual pouco posso dizer sobre as motivações para sua implantação, mas posso afirmar que elas não são benquistas pelos professores das outras línguas. Segundo eles, os programas de todas as chamadas “disciplinas de línguas”<sup>117</sup> já haviam sido definidos quando a de Fundamentos foi implementada, o que provocou o transtorno de pensar um novo programa que não repetisse conteúdos de outros, como os de Línguas Inglesa e Francesa I. Além disso, não poderiam utilizar um LD para a disciplina, já que Língua I começava do livro I. Quando entrei na Universidade, entendi que o objetivo dessas matérias era apresentar as línguas para que os alunos, identificados ou não com uma delas, pudessem, com mais propriedade, fazer a opção pela habilitação a seguir a partir do 2º período.

Reafirmo quão positivo foi inaugurar um posto de trabalho, como se deu comigo, pois aprecio Fundamentos de Língua Espanhola como a todas as outras disciplinas e a considero uma espécie de Língua I. Elaboramos – corpo docente – seu programa em conjunto com as demais e decidimos não adotar LD, cientes de que nós mesmos, os professores, produziríamos nosso material com muito mais adequação, uma vez que não existe nenhum livro de Espanhol apropriado à formação de professores. Certa vez, na disciplina de Língua Espanhola I, uma aluna da habilitação Português-Inglês<sup>118</sup> perguntou-me “Por que o Espanhol era diferente, não adotava LD?”. Tal pergunta justificava-se pelo fato de ela estar acostumada a utilizá-lo nas disciplinas “de língua”. Após minha explicação, ela compreendeu nosso ponto de vista e até ficou admirada por ver outra perspectiva para o ensino de línguas. Como estava formando-se professora, todas as questões referentes a esse tema interessavam-lhe.

Penso que o LD tem suas funções no ambiente escolar e nos cursos de idiomas, porém, na formação de professores, ele se mostra infrutífero. O Curso de Letras forma professores de línguas, portanto aborda basicamente três linhas de ação, às quais assim

---

<sup>117</sup>Estou chamando de “disciplinas de língua” aquelas denominadas expressamente Língua Espanhola ou Espanhol em seus diferentes níveis. Essa é uma aceção comum nos cursos de formação inicial de professores de línguas, mas que, como discuti no item 13, não condiz com a concepção de língua-cultura que utilizo aqui.

<sup>118</sup>Quando há vagas, as turmas de Línguas Estrangeiras aceitam alunos de outras habilitações e de Secretariado Executivo Trilíngue. Essa situação é boa e ruim ao mesmo tempo: é boa porque dá oportunidade aos alunos de estudar outra língua ou de recuperar uma disciplina perdida na turma específica, no caso de Secretariado; por outro lado, pode, às vezes, causar incômodo nos estudantes que não são do Espanhol ou que não querem ser professores, já que o conteúdo é voltado para os estudantes da habilitação Português-Espanhol.

denomino: a didático-pedagógica, ou seja, questões relativas aos processos de aprender e ensinar Espanhol; a sociocultural, com temas ligados à maneira de viver e de relacionar-se dos povos falantes de Espanhol, incluindo suas manifestações artístico-culturais; e a da língua como modo de expressão, em outras palavras, a capacitação para falar e entender a língua oralmente e por escrito. Embora os LD possam atender às duas últimas linhas de ação – sociocultural e modo de expressão –, não contemplam, em nenhuma medida, a formação didático-pedagógica, para a qual inexistem material editorial adequado à Licenciatura em Português-Espanhol.

Assim como Daher e Sant’anna (2010; 2009), não acredito que a formação de professores aconteça apenas nas disciplinas ditas “didáticas” ou “metodológicas”<sup>119</sup>. A disciplina Fundamentos de Língua Espanhola contempla conteúdos de formação, tanto para o uso da língua quanto para ser professor da língua. Essas duas dimensões não se excluem, mas complementam-se, por isso vejo que devem estar cada vez mais inter-relacionadas em se tratando de um Curso de Letras. Essa peculiaridade foi mencionada no depoimento de Francyanne (FREITAS, 2016), o que me deixou com a certeza de que nossa opção – da área de Espanhol naquele momento – foi acertada: como mentores iniciais do Curso, usamos eficazmente nossa liberdade de ação e de criação.

O depoimento demonstra que nosso encontro serviu também para quebrar alguns mitos sobre o que é ser professora de Espanhol, de acordo com as próprias palavras da ex-aluna: “Ela [a professora Joziane] foi o motivo para que eu quebrasse meus paradigmas sobre falantes estudantes de língua estrangeira” (FREITAS, 2016, p. 222). O primeiro deles foi o de que o falante nativo é o professor naturalmente mais preparado para essa função: “Tudo isso não existiria se não fosse pela professora Joziane [...] Por tempos pensei que ela realmente tinha vindo da Colômbia, até que um dia me assustei com ela falando português pelos corredores do Departamento de Letras e descobri que ela era brasileira” (FREITAS, 2016, p. 222). O outro é o de que o professor melhor formado é o que teve experiência de morar em um país de Língua Espanhola: “Minha segunda teoria foi de que ela havia vivido muito tempo fora. Pensava que não seria possível alguém falar tão fluentemente uma língua estrangeira sem ter vivido em outro país. Tudo errado!” (FREITAS, 2016, p. 222).

Quando li essa parte do depoimento, ri porque, de fato, foi a primeira vez que me confundiram com uma colombiana, como já havia acontecido com venezuelana, com espanhola, mas colombiana ainda não. É interessante notar que minha identidade de falante

---

<sup>119</sup>Trata-se da mesma situação comentada na nota 1 à página anterior.

não nativa de Espanhol também se modificou ao longo do tempo e se tornou uma mescla. Se, nos primeiros anos de estudos da língua, imitava a professora com acento do norte espanhol, passados esses anos, já não me reconheço como imitadora e busquei, por iniciativa própria e conscienciosa, uma identidade não marcada de um ou outro lugar. Além disso, minha brasilidade misturou-se aos sons e ritmos do Espanhol, o que causa, em geral, dúvidas para aqueles que me ouvem falar, mas não me conhecem. Em geral, reconhecem-me como latino-americana, nem sempre, porém, como brasileira.

Indo além na leitura do texto de Fran (FREITAS, 2016), percebo, na minha atuação, uma posição política ao ver o ensino do Espanhol como meio de promoção do sujeito, dentro ou fora da Universidade: “E eu, que até o momento estava convencida pela ideologia capitalista de que o inglês era a melhor habilitação a seguir, me rendi àquela língua ritmada e adquiri a paixão da professora” (FREITAS, 2016, p. 222). Seja porque adquire uma profissão que lhe permite a ascensão social, seja porque aumenta a compreensão do mundo a partir do conhecimento de uma nova língua-cultura, aprender Espanhol ou tornar-se professora de Espanhol traz emancipação ao sujeito, tal como aprender qualquer outro ofício ou saber. Assim, vejo-me como facilitadora de caminhos, o que me é muito gratificante.

Esse papel político da formação inicial de professores na Universidade também foi mencionado quando elaboramos o PPC. No perfil do egresso do Curso, citado no Projeto, observo a construção da imagem do professor de Espanhol como: 1) um professor crítico e autocrítico, portanto atento ao contexto sociocultural de sua atuação e ao seu próprio trabalho; e 2) um professor técnico, bem capacitado em línguas e literaturas, seguindo as linhas de ação que comentei anteriormente, como demonstra a descrição a seguir:

O egresso tem capacidade de reflexão analítica e crítica a respeito dos fenômenos da linguagem e, assim, tem consciência das variedades linguísticas e culturais atinentes à língua portuguesa e à espanhola e suas inter-relações. Tem uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna e estrangeira, que lhe permite fazer escolhas didático-pedagógicas adequadas aos diferentes contextos de atuação.

O egresso está preparado para ler criticamente a literatura espanhola e a hispano-americana, desde seus primórdios até a atualidade, levando em consideração o pensamento teórico contemporâneo, seja ele fruto dos debates literários gerados no âmbito específico do hispanismo ou nos estudos literários em geral. Compreende a literatura como uma manifestação cultural que precisa ser enfocada numa dinâmica interdisciplinar. Interessa-se ainda pelas inter-relações da literatura com outros campos do saber (UFV, 2013, p. 12).

Identifico nesse trecho a imagem do professor crítico associada ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural que caracteriza as línguas, da multiplicidade teórica referente aos processos de ensinar e aprender línguas e da perspectiva interdisciplinar das literaturas. Considero salutar a ênfase sobre a reflexão crítica desse professor para sua autonomia profissional e acadêmica, favorecendo posteriormente a construção de uma escola mais reflexiva e alerta às demandas sociais contemporâneas.

No momento em que escrevo estas páginas<sup>120</sup>, lembro-me de Paulo Freire e olho para meu *Pedagogia da autonomia* amarelado sobre a mesa, ao lado do *notebook*, aguardando-me para uma releitura muito desejada. Faz já algum tempo, desde a minha estada em Murcia, entre abril e julho deste ano - 2017, talvez até antes, desde Buenos Aires, que sinto necessidade de voltar ao educador, voltar à fonte de tudo isso. Esse é o único livro físico de Freire que possuo, o primeiro que li na vida e que guardo com bastante carinho, pois marca um momento importante da minha carreira. Não conheci Paulo Freire no Magistério do ensino médio, tampouco na graduação, mas no processo de concurso público que prestei para a Prefeitura de Juiz de Fora para ser professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, em 1997. Como *Pedagogia da autonomia* era um dos livros da bibliografia a ser cobrada, comprei-o. Sinto, ainda hoje, a identificação que tive para com suas palavras acessíveis, diretas e valorosas, o que me motivou ainda mais a estudar o livro e guardo na memória o momento em que respondia uma questão com base na sua leitura.

Tanto o professor formador quanto o aluno em formação precisam pensar seu fazer criticamente exercendo, como afirma Freire, uma “[...] experiência político-pedagógica [...]” (FREIRE, 1997a, p. 35). Assim, os estudantes em formação inicial passam a refletir sobre seu papel político junto aos alunos e a assumi-lo:

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: ‘Que tipo de política estou fazendo em classe?’ Ou seja: ‘Estou sendo um professor a favor de quem?’ Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa ‘coisa’ é o projeto político, o perfil político da sociedade, o ‘sonho’ político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição (FREIRE, 1987, p. 34; destaques no original).

Seu fazer em sala de aula evidencia sua política, não sendo diferente com o professor de Espanhol. Entendo ainda, como demonstrei algumas vezes nesta tese, que reproduzo como

---

<sup>120</sup> Setembro de 2017.

professora o que vivenciei como estudante, de modo que estudar para ser professor já discutindo, desde o início da formação, sobre seu lugar na sociedade pode ser um exemplo de como viver o caráter crítico de sua profissão antes mesmo de assumi-la. Segundo Freire (1997a), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997a, p. 24).

Nesse sentido, o educador defende para o estudante em formação a assunção da autonomia do sujeito, para que ele, de fato, vislumbre que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997a, p. 25; destaques no original). O PPC de Letras da UFV, que descreve a metodologia de ensino e aprendizagem adotada no Curso, é voltado à concepção de professor crítico e autocrítico quanto à função social de seu labor, descrevendo a autonomia como essencial:

[...] a formação para a autonomia profissional e acadêmica é um dos lemas. Outra questão basilar e inteiramente relacionada à anterior é a formação crítica do futuro professor para que se conscientize do papel de agente formador e transformador da sociedade. Transcende-se, portanto, a pura formação técnica e o desenvolvimento de competências, o que ocorre por meio das discussões realizadas em todas as disciplinas do currículo (UFV, 2013, p. 20).

Em consonância com essa perspectiva, preconiza-se também o protagonismo do estudante do Curso, considerando-o como elemento principal do processo de aprendizagem, como ilustra o trecho a seguir: “Prioriza-se a metodologia focada no estudante, reconhecido como sujeito ativo e participante no processo de ensino e aprendizagem. Valorizam-se seus questionamentos, suas ideias e sugestões [...]” (UFV, 2013, p. 20).

O depoimento de Francyanne (FREITAS, 2016) apontou que minha prática nos anos iniciais na UFV foram ao encontro da formação crítica e da autonomia dos professores de Espanhol que se graduariam anos após. Apontou ainda que essa opção de trabalho foi acertada. Sua declaração emocionada, ao lembrar sua entrada no Curso, caracterizada pelo uso de termos próprios do discurso íntimo e subjetivo – “como uma bomba”, “eu me arrepio até hoje quando ouço”, “Tudo errado!” e “me rendi àquela língua ritmada” – demonstra como ela se sentiu tocada pela maneira como foi apresentada à sua formação de professora. Para mim, não há maior satisfação que descobrir que os novos professores, com os quais convivi durante o período de sua graduação, sentem-se bem com o que construíram ao longo do Curso! A seguir, continuo falando sobre outras dessas professoras.

## 15 TRÊS HISTÓRIAS... TRÊS INSPIRAÇÕES

Das muitas histórias de vida que conheci no Curso de Letras Português-Espanhol da UFV, três, em especial, mexeram comigo e inspiraram-me: as de Verônica, Magali e Eliete<sup>121</sup>, ex-alunas do Curso já graduadas. Escrevo este item tendo ao lado as leituras de Paulo Freire, o qual defendia o trabalho docente com os excluídos do sistema capitalista da vida (FREIRE, 1997a).

Ainda aluna da Licenciatura, percebia que muitos de meus colegas de curso, assim como eu, de classe social baixa e de escolas públicas, viam a carreira docente como meio de ascensão social, situação análoga à que identifiquei nas instituições de ensino superior por onde passei como professora. Não raro, esse é um discurso recorrente entre nós, formadores de professores, seja porque faz parte de nossas crenças, seja porque reproduzimos uma ideologia: o estudante secundarista que escolhe Licenciatura nem sempre é o melhor da turma, o mais preparado, mas o que não vê outra oportunidade de entrar no ensino superior senão pelos cursos com menor exigência de pontuação nos exames de ingresso.

Quando prestei Vestibular para Letras, em 1995, a relação candidato/vaga era de pouco mais de 3 e, para Medicina, por exemplo, era 20. Em meu caso, a opção pela Licenciatura não se devia ao número de concorrentes a uma vaga, mas à vocação que, de fato, sentia para o magistério no campo da linguagem. Porém, como afirmaram Barros e Costa (2008), muitos dos licenciandos não têm interesse em ser professores, o que parece incoerência, mas pode-se justificar pela própria condição favorável ao Curso em relação à pontuação mínima para ingresso nos processos de seleção. Na UFV, a nota de corte do Enem 2016 para Letras ficou entre 603,96, para o grupo de cota racial com renda de até 1,5 salário mínimo, e 649,94, para os candidatos do grupo de ampla concorrência<sup>122</sup>. Para Medicina, os pontos de corte variaram entre 743,06, para o grupo de cota racial com renda de até 1,5 salário mínimo, e 795,32, para os candidatos do grupo de ampla concorrência<sup>123</sup>.

Antes de relatar as três histórias que me tocaram intensamente, preciso dizer que o Curso de Extensão em Língua Espanhola (CELES) proporcionou-me experiências belíssimas na UFV. Quando lá cheguei, fui convidada para conhecer os projetos dos

---

<sup>121</sup>Utilizo nomes fictícios para preservar a identidade das ex-estudantes.

<sup>122</sup>Informação obtida em: <https://blogdoenem.com.br/letras-notas-de-corte-no-sisu-2016/>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

<sup>123</sup>Informação obtida em: <https://blogdoenem.com.br/notas-de-corte-sisu-2016-para-medicina/>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

Cursos de Extensão em Inglês e Francês, do Departamento de Letras, e para criar, com os demais docentes da área, o de Espanhol. Vimos que seria uma excelente oportunidade para gerar novos campos de estágio e prática docente para os graduandos. Já existia um curso da língua oferecido pelo DLA, cujas aulas eram ministradas por intercambistas colombianos. Com o estabelecimento de uma área de Espanhol, seria possível a formalização do projeto de extensão e a consequente ampliação de suas atividades. Aceitamos o desafio e partimos para a concretização.

O mais prazeroso e gratificante de coordenar o CELES era, sem dúvida, o aprendizado com os professores-bolsistas, como se verá pelos três relatos que farei, desde a etapa de seleção até as aulas a que assistíamos. Via em cada aluno da habilitação o potencial professor, acreditava neles e os incentivava a tentar. Como, para mim, a prática no P. U. fora muito rica em aprendizado e performance linguístico-cultural, pensava que o CELES também o seria para meus alunos e lhes dizia isso. Estar em suas aulas observando-os e acompanhando-os semanalmente nas orientações mostrava-me o quanto cresciam como educadores e o quanto aquela oportunidade auxiliava-os no exercício de praticar a língua-cultura e seus processos de ensino e aprendizagem.

Sempre ouvia relatos dos benefícios sentidos pelos bolsistas após a entrada no CELES. Outra vantagem do curso para a habilitação de Português-Espanhol foi o incremento que os recursos financeiros arrecadados com as semestralidades permitiam para a expansão da biblioteca setorial na área de Espanhol. Desde que criamos o CELES, fizemos questão de destinar parte dos recursos à aquisição de material bibliográfico para uso dos alunos da habilitação. Por ser um Curso novo, a biblioteca ainda dispunha de pouco material de estudo e consulta, de modo que o CELES pôde contribuir muito nesse sentido. Outra contribuição importante foi a participação dos licenciandos em eventos nas cidades próximas, como Belo Horizonte e Juiz de Fora. Com o apoio financeiro, foi possível bancar parte das viagens, o que facilitava a ida dos estudantes a congressos e seminários regionais.

Voltando às três ex-alunas – Verônica, Magali e Eliete –, ainda que eu só pudesse afirmar com total segurança se lhes perguntasse diretamente, elas me pareciam, de fato, intencionadas a ser professoras. O propósito de narrar essas histórias de superação justifica-se pela simples verdade de que os fatos falam por si só.

Moradora de uma pequena cidade distante 13 km de Viçosa, Verônica sempre se mostrou extremamente interessada e estudiosa, desde o primeiro período. Embora eu não



fosse sua professora nesse momento (só vindo a sê-lo no semestre seguinte, quando se tornou minha aluna de Língua Espanhola I), soube do quanto despertou a atenção dos professores por sua curiosidade e capacidade crítica. Em 2011, organizei um grupo de alunos para ir a Belo Horizonte participar de um evento organizado pelo FOCOELE<sup>124</sup>, da UFMG ou pela APEMG. Apesar de não me lembrar exatamente de qual dos dois eventos ela participou, não me esqueço da frase de Verônica: “Era a primeira vez que saía da região de Viçosa”. Fiquei semanas pensando em tudo o que essa frase queria dizer: a estudante, com pouco mais de 18 anos de idade, filha de produtores rurais e vivendo com eles sua vida simples do campo, sem nunca ter viajado, aluna de escola pública, foi aprovada para cursar Letras na UFV. A Universidade abriu-lhe as portas para o mundo: após visitar a capital do estado de Minas Gerais, Verônica ainda viajou com bolsa de estudo durante dois anos de intercâmbio na Europa. Seu sucesso era apenas uma questão de oportunidades, as quais ela nunca desperdiçava. Bolsista do CELES da UFV, antes do intercâmbio ela atuara como monitora de Espanhol e realizara, com um grupo que liderei, pesquisa sobre interculturalidade nos LD de Espanhol.

Magali também viu as oportunidades abrirem-se após a entrada na UFV. De outra cidade, assim como Verônica e Eliete, morava no alojamento da Universidade, destinado a acolher estudantes de fora e em vulnerabilidade socioeconômica. Muito motivada a aprender o mundo novo que começava a desbravar, sempre que me encontrava pelas escadas e corredores do DLA, perguntava-me sobre grupos de estudos de que ela pudesse participar e fazia questão de me lembrar que estava disposta a trabalhar comigo, o que realmente ocorreu, a partir de 2012, quando participou de um trabalho de pesquisa. Tenho vívidos na memória seus avanços nas aulas, sempre em dia com as leituras e discussões teóricas, e nas produções, como seu minucioso e crítico trabalho investigativo sobre o LD. Tenho a impressão de que esse trabalho estimulou tanto Magali que a encorajou a participar da seleção para professora-bolsista do CELES, em que foi aprovada. Em seu último semestre de Curso, a estudante escreveu-me para falar de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pedindo-me que lhe orientasse, o que não poderia acontecer, pois já estava licenciada. Sua pesquisa de conclusão de Curso foi pautada nas descobertas que havia feito durante o período de trabalho que realizamos em conjunto e que lhe permitiram nova análise empírica. Fiquei muito orgulhosa e especialmente feliz por ver

---

<sup>124</sup>O FOCOELE é um projeto de formação continuada de professores de Espanhol da Faculdade de Letras da UFMG existente desde 2010 e liderado pelos professores Elzimar Costa e Cristiano Barros. Informação obtida em: <http://150.164.100.248/focoele/>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

que a semente plantada havia frutificado. Magali era mais um exemplo do que sempre defendi: faltavam-lhe apenas oportunidades de crescimento.

Eliete tem trajetória semelhante às das outras duas: egressa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi minha aluna no segundo período do Curso, porém, desde o início, antes mesmo de sermos professora e aluna, já a conhecia pelos corredores, quando comentava comigo sobre seu interesse em atuar como professora no Cursinho Popular de uma cidade próxima a Viçosa. Ela participava das reuniões do Cursinho, mas precisava de um professor orientador para submeter o projeto de aulas de Espanhol à concorrência para uma bolsa de extensão. Encantei-me com sua proposta, orientei-a, inscrevemos nosso projeto, e ela conquistou a esperada bolsa. Após dois anos de atividades da Bolsa, publicamos, em uma revista de extensão, um artigo com a experiência. Cada vez que nos reuníamos para planejamento ou quando eu ia assistir às suas aulas no Cursinho, além do ensejo de encontrar-me novamente com a escola, eu percebia o quanto eu também aprendia sobre cidadania, formação inicial, perseverança, determinação, superação. Apesar de sua resistência em concorrer à seleção para o CELES, alegando não se sentir preparada o suficiente nem ser fluente o bastante para ser professora-bolsista, eu insisti muito para que ela concorresse, o que acabou acontecendo e saiu exitosa da seleção, atuando muito bem no Curso. Seu caminho de sucesso continuou: após participar de um projeto de aulas de Espanhol para alunos do ensino médio de uma escola estadual de Viçosa, ela foi contratada como docente nessa mesma escola; atualmente, já graduada, atua como professora de Espanhol no ensino médio em uma cidade próxima à sua.

Esses três exemplos tocaram-me profundamente porque são meninas cuja origem familiar é semelhante à minha: vieram de famílias de baixa renda, estudaram em escola pública e buscaram na universidade uma forma de superarem as adversidades que a vida lhes impunha. Poderiam ter-se contentado com pouco, mas agarraram a oportunidade, fizeram dela um degrau, burlaram o sistema e alçaram grandes voos, tornando-se fonte de inspiração para quem as conheceu. Hoje, começam a amealhar as recompensas. É certo que não foi fácil para elas se manterem no ambiente universitário por uma série de razões, como alto custo de manutenção fora do lar, dificuldades em determinadas disciplinas (talvez por déficit de aprendizagem da educação básica ou, de certa forma, por preconceito pela falta de domínio da norma padrão), enfim, razões passíveis de ocorrer com quaisquer pessoas em condições semelhantes. Por outro lado, também tiveram o apoio da própria Instituição, via Governo

Federal, que lhes oferecia alojamento e bolsas sociais e de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo sua sustentação na UFV.

Neste ponto, entra a prática da interculturalidade, através do “[...] respeito à autonomia e à dignidade de cada um [...]” (FREIRE, 1997a, p. 66). Ao contato com graduandos de diferentes classes sociais e que não dominam a norma culta, por exemplo, alguns professores sentem-se impotentes, não sabem como lidar com o impacto provocado por esse encontro, muitas vezes com consequências desastrosas, como desmotivação e alto índice de reprovações e a conseqüente exclusão desses estudantes em detrimento de sua inclusão, seja pelo distanciamento entre professores e alunos, seja pela baixa autoestima em virtude da dificuldade acadêmica. Segundo Paulo Freire (1987), ao professor cabe a tarefa de deixar de lado a lamentação, acolher essas diferenças e trabalhar com elas em conjunto e para o crescimento de cada uma:

[...] falei precisamente sobre como as formas padronizadas e o uso correto da língua podem se integrar numa pedagogia democrática. Esse é um problema muito grande para os professores no Brasil, por haver uma enorme diferença de classe social entre o português que eu falo e o português que os operários falam. São dois mundos distintos de linguagem. A sintaxe é completamente diferente. A estrutura do pensamento também é diferente. O problema da concordância entre sujeito e verbo, por exemplo, é completamente diferente de uma classe para outra, no Brasil (FREIRE, 1987, p. 49).

No momento em que escrevo estas páginas, pergunto-me: a universidade, como parte de um todo social muito mais amplo, está preparada para lidar com o diferente? Está preparada para lidar com a massa de estudantes oriundos das escolas públicas, com negros e de baixa renda que, agora, têm maior acesso ao ensino superior? Passei a trabalhar na educação superior pública no exato momento dessa transição e ouvi muitas críticas às condições em que esses estudantes chegam à universidade, como se estivessem para sempre fadados ao isolamento do meio acadêmico. O que fazer? Eles estão lá! Expulsá-los de novo como se vinha fazendo desde sempre? Qual é nosso papel na universidade pública formando professores para a rede pública de educação básica? Aumentar a exclusão ou promover o empoderamento desses futuros professores?

Obviamente que minhas respostas vão ao encontro de aceitar o desafio, de estimulá-los para as descobertas, assim como ocorreu com minhas três inspirações deste item. Lembro-me mais uma vez de Paulo Freire, que, ainda que tenha escrito há trinta anos, mantém-se cada vez mais atual ao apontar a educação como meio de

empoderamento: “[...] *empowerment* [...] Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (FREIRE, 1987, p. 72).

Com efeito, precisamos descobrir as potencialidades de cada graduando a partir do caminho de conhecimentos que já tem trilhado e respeitá-lo como é, já que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1997a, p. 66).

Desde que amadureci a ideia de escrever uma autoetnografia (ou várias, como venho fazendo), escolhi falar dessas alunas que, para mim, são especiais. Custa-me referir-me a elas como ex-alunas, afinal, o apego e o carinho com que lidei com cada uma delas me faz teimar em fingir que, ao voltar ao trabalho, tão logo conclua o Doutorado, eu as encontrarei pelos corredores do DLA, esperando-me para uma reunião ou para conversar sobre um aluno seu ou sobre a abordagem de algum tema em suas aulas. Hoje, como colegas, elas estarão sempre em minha memória afetiva e cognitiva pelo exemplo positivo de transformação da exclusão em autonomia e empoderamento, histórias com as quais aprendi e ensinei.

## 16 SEMEADURAS

Das sementeiras mais interessantes que realizei na UFV até agora estão as pesquisas sobre a interculturalidade. Desde o Mestrado, passando pela experiência na UESC, até chegar a Viçosa, queria desenvolver mais os estudos nesse tema. Vi essa chance quando assumi minha vaga de efetiva na formação de professores de forma que, entre o final de 2010 e o de 2013, dediquei-me com mais afinco a esse trabalho.

No início, fiquei frustrada: como não tinha título de Doutora, meu trabalho de pesquisa, que exige expedientes, como solicitar bolsa de pesquisa para graduandos, era impedido. Desse modo, inscrevi meu primeiro projeto investigativo como pesquisa voluntária, enquanto o segundo foi vinculado a uma bolsa para estudantes de ensino médio da cidade, nível para o qual pude inscrever-me. Apesar do pequeno entrave burocrático – que me causou bastante incômodo naquele momento, especialmente porque tampouco poderia iniciar o Doutorado, dados os já mencionados trâmites – embrenhei-me pelas descobertas da escola, das interações entre culturas nas aulas de Espanhol, enfim, pelas descobertas da vida, afinal, os liames entre escola e vida (ou escola é vida?) são muito tênues, tão significativo é o espaço que uma ocupa na outra.

Para a primeira investigação, convidei alunos da habilitação Português-Espanhol do DLA e tive cinco interessados. Sorte a minha que busquei pesquisadores voluntários logo nos primeiros anos de Curso, quando ainda não havia tantas bolsas disponíveis para esses graduandos que também cursavam seus primeiros semestres acadêmicos. Se houvesse iniciado o projeto no ano seguinte, dificilmente, conseguiria esse número de voluntários.

Nossas reuniões aconteciam quinzenalmente, instantes em que me sentia plena com os alunos, vibrando a cada reflexão que eles faziam, a cada comparação com a própria realidade, a cada ligação com experiências de sala de aula! Finalmente, realizava meu sonho: ser professora e pesquisadora na universidade, com tempo de dedicação para criar, recriar e compartilhar conhecimento! A pesquisa durou dois anos, incluindo o estudo teórico sobre cultura e interculturalidade (CUCHE, 2002; MENDES, 2004; PARAQUETT, 2010) e a parte empírica.

Após a fase de discussões teóricas, o grupo foi dividido para analisar os LD Volume 1, que haviam sido aprovados no Guia PNLD 2012 (BRASIL, 2011). Nesse momento, percebi que a ideia realmente havia dado certo porque os pesquisadores voluntários realizaram primoroso trabalho de observação e de justificativas teóricas sobre o

que descobriam. Redigimos um artigo coletivamente e o enviamos para publicação, o que, infelizmente, ainda não aconteceu porque a revista tardou com a resposta, e esta veio negativa. Além de tê-lo apresentado no evento da APEMG que coordenei na UFV, em 2013<sup>125</sup>, estamos agora – 2017– envolvidos na tentativa de publicá-lo em outra revista.

Vi que a semente dos estudos sobre o diálogo cultural nas aulas de Espanhol foi plantada com esse grupo. Posteriormente, percebia, nas aulas, como eles falavam da língua-cultura e não apenas da língua, como planejavam suas próprias aulas tendo esse conceito como suporte. Penso que o trabalho de professora é um labor de formiguinha, já que, um a um, os alunos vão sendo tocados. Não tenho a pretensão de realizar grandes transformações com minhas aulas, grupos de estudo ou atividades de extensão, mas quero, sim, fomentar a reflexão, a dúvida, a busca por caminhos alternativos, a motivação, o diálogo. Assim como se deu comigo, quando conheci a interculturalidade e me vi criando novas possibilidades de trabalho, constatei que também aconteceu com os pesquisadores voluntários. Creio que a mudança é feita disto: de pequenas ações que se avolumam à medida que são fomentadas, bem sucedidas e divulgadas. Fiquei satisfeita por haver começado. E tenho muitos planos para continuar semeando e aprendendo agora, porém, com novos alunos e outros colegas.

A outra pesquisa foi inserida no Projeto de Iniciação à Pesquisa Júnior, bolsa disponibilizada pela UFV para estudantes de ensino médio da cidade de Viçosa, como incentivo à aproximação entre a escola e a Universidade. São selecionados os dez melhores alunos da 1ª série de cada escola que fazem a opção por áreas de pesquisa de interesse. A Pró-Reitoria de Pesquisa encarrega-se de direcionar cada aluno para a pesquisa correspondente, procurando atender às demandas individuais. Fiquei afoita quando soube que poderia inscrever uma pesquisa para a seleção de bolsas, afinal, era minha primeira oportunidade desse tipo na Instituição. Poderia empreender uma pesquisa formal com um bolsista devidamente remunerado e estaria, de alguma forma, em contato com a escola, tanto pela interação com o bolsista, quanto pela própria metodologia da pesquisa, pautada em análise de questionários com alunos de Espanhol de duas escolas de Viçosa e entrevistas com suas professoras sobre suas experiências com o LD. Era praticamente uma

---

<sup>125</sup>A versão oral da pesquisa foi apresentada no *X Encuentro de Profesionales de Español/IV Seminario APEMG*, em 2013, na UFV, em Viçosa, Minas Gerais, sob o título “O diálogo cultural nos livros didáticos de Espanhol: uma presença marcante?”.

continuidade da pesquisa anterior, já que evidenciava o LD, porém pela perspectiva de quem lidava semanalmente com o material<sup>126</sup>.

Com o bolsista, a interação foi deveras dinâmica. No primeiro encontro, quando vi o rapaz chegar acompanhado pela mãe, que queria conhecer o trabalho desenvolvido pelo filho, mas (pode parecer piegas) assustei-me e rememorei minhas reuniões de pais nas escolas por onde passei. Ele me confessou que, apesar de não haver escolhido a área de Letras na seleção, mas Matemática em primeiro lugar, passou a interessar-se pelo Espanhol e pediu-me o LD utilizado pelos participantes da pesquisa para conhecer melhor a língua. Assumi sua motivação, o que me deu a sensação de dever já cumprido com ele. Notei também sua aproximação com as discussões teóricas, com elementos de seu cotidiano trazidos para nossas reuniões, como o caso de um aluno de sua turma, oriundo de outro país – do qual não me recordo agora – que sofreu discriminação por falar diferente, atitude criticada pelo bolsista de acordo com as leituras que fizemos.

Extremamente motivado, ele participou das entrevistas com as professoras e realizou sua transcrição para nossa posterior análise. Ainda esteve presente em uma aplicação de questionários, que ocorreu fora de seu horário de aulas, no período da tarde. Outra questão que me chamou a atenção em relação ao envolvimento do secundarista com o projeto foi o fato de levar para uma de nossas reuniões seu irmão gêmeo, para que se inteirasse de seu trabalho como bolsista da UFV. Ao final de um ano de atividade investigativa, ele apresentou nossas descobertas no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA), ação anual de divulgação da prática científica realizada na UFV. Mais uma sementinha da percepção da grandeza do diálogo cultural para as relações interpessoais havia sido plantada. Mas essa semente também foi lançada entre as professoras e os alunos participantes, já que precisaram, minimamente, refletir sobre o tema para responder às perguntas escritas ou orais.

Já expus minha paixão pela escola, espaço onde sempre piso emocionada como em um templo sagrado e onde, conseqüentemente, qualquer atividade relacionada a esse universo atrai-me profundamente. Assim aconteceu, por exemplo, quando, em 2013, fui convidada para ministrar uma palestra no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, da cidade de Viçosa, no âmbito de um projeto de pesquisa e extensão

---

<sup>126</sup> Os resultados da pesquisa foram descritos em um artigo intitulado “Interculturalidade no livro didático de Espanhol: o ponto de vista do professor e dos alunos” (ASSIS; SILVA, 2015), publicado na Revista Cadernos do IL, em 2015, que está disponível em [http://seer.ufvgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/50760/pdf\\_47](http://seer.ufvgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/50760/pdf_47). Acesso em 3 de outubro de 2017.

desenvolvido pela área de Libras do DLA da UFV. Lembro-me da alegria ao receber o convite e saber que poderia conhecer mais uma escola da região, pensando não somente em espaço físico, mas, principalmente, nas pessoas que dão vida a ele.

A palestra foi destinada a professores e funcionários e se tratava de uma primeira abordagem do tema para os profissionais em atuação no colégio. Intitulada “Educação e interculturalidade”, não enfoquei, dessa vez, as línguas estrangeiras, ao contrário, ampliei o ponto de vista e toquei nos processos de ensino e aprendizagem escolares de maneira geral. Ao apresentar-me para o público, fiz questão de ressaltar meu interesse em estar ali “[...] *porque minha maior experiência é na escola, que foi minha escola de ser professora*”. Essa exposição foi tão importante para mim que guardo, ainda hoje, a cópia escrita da apresentação com meus comentários anotados a lápis, uma espécie de cola do que ia dizer.

Na condução da fala, iniciei e terminei chamando a atenção para a presença da diferença em todos os meios sociais e a razão de sua valorização, contrariamente à insistente padronização imposta pelos meios de comunicação e outras instituições que detêm o poder. Reforçando igualdade de direitos, especialmente, no ambiente escolar por onde circulam pessoas plurais, de diferentes etnias, credos, gêneros, classes sociais, composições familiares e deficiências, afirmei a importância de “*valorizar a igualdade para todos, inclusive para os desiguais*”.

Pensando a interculturalidade não apenas como encontro entre falantes de línguas diferentes, mas entre pessoas advindas de diferentes universos sócio-histórico-simbólicos, conseqüentemente como lugar de afetos e desafetos, lancei a pergunta que passei a fazer-me desde o Mestrado: “*Como a escola vem tratando as diferentes culturas presentes em seu interior?*”. Adoto o conceito de cultura como conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos entre si e entre grupos através das interações (CUCHE, 2002). Assim, penso que todas as nossas ações têm, de alguma maneira, um caráter cultural já que essa dimensão está presente em qualquer atividade humana, o que Hall (1997) e Moreira e Candau (2014; 2003) denominam como centralidade da cultura.

Com a intenção de provocar reflexão sobre como as culturas dos alunos estão presentes no currículo escolar, reproduzi expressões discriminatórias, como “*Eles não sabem nem Português, quanto mais Espanhol!*” e “*O que eles escutam nem é música. Se ainda fosse música, estaria bom!*”. Ao longo da carreira, ouvi muito a primeira frase, embora, é claro, discordando, porque o mito do falante padrão nunca me seduziu: todos os meus alunos sempre falavam Português, independente da variante adotada. Já o segundo exemplo, eu



mesma o usava antes de compreender a diferença entre relativismo cultural e etnocentrismo (CUCHE, 2002; MENDES, 2004), o que, felizmente, não mais ocorre: quando atuava na Escola Municipal Lions Clube, em Juiz de Fora, como professora regente do 4º ano (antes, 3ª série), tenho gravado na memória um horário de recreio em que incentivei os alunos a ouvirem sua música, o *funk*, e pude compartilhar esse momento com eles, sem preconceitos ou pensamentos de ridicularização. Ainda bem que nos metamorfoseamos...

Ressalto o valor implícito de outra expressão bastante ouvida – “Como é chique ser professora de Espanhol!”: longe de evidenciar, concretamente, a real situação da profissão, sem qualquer *glamour*, afinal, somos mal remunerados e desvalorizados como classe trabalhadora, ela deixa subentendido o imaginário de que o estrangeiro vale mais que o brasileiro, conferindo, portanto, *status* a quem ensina essa língua. Penso que esse tipo de hipervalorização do que é estrangeiro em detrimento do nacional é fruto da nossa incapacidade de diálogo com o que é diferente, denotando, portanto, ausência de interculturalidade.

A interculturalidade permitiu-me olhar de maneira diversa meus alunos e suas identidades culturais, o que me ajudou a reduzir preconceitos e, conseqüentemente, minha discriminação até mesmo sem me aperceber. Vivendo e aprendendo! Que bom que me apropriei do outro ângulo de observação e hoje sou mais feliz por entender essa realidade! O que propunha, então, para o grupo, era passarmos da homogeneização para a valorização das diferenças, do etnocentrismo para o relativismo cultural. Meus ouvidos mais próximos já haviam aprendido essa lição!

Prosseguindo na palestra, toquei na diferença entre multiculturalidade e interculturalidade, defendendo a educação intercultural, elucidando que tão somente a coexistência de grupos diversos num mesmo espaço não garante a valorização dessas culturas (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007; PARAQUETT, 2010). Citando Candau; Simão e Koff (2006), ressaltai que a interculturalidade, como ocorre em nossas relações interpessoais, pressupõe relações entre os diferentes, com conseqüentes trocas e ganhos para ambos os grupos:

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU; SIMÃO; KOFF, 2006, p. 475).

Finalizando a palestra, a partir de consultas a variados autores, expus exemplos de propostas didáticas na sala de aula que enfocavam a desnaturalização das categorias que

nos dividem, como sexo, raça etc., a inclusão de conteúdos, como produções artístico-culturais do entorno da escola, as atitudes de valorização da autoestima, a formação de espaços de criação para os alunos e a inclusão de outras linguagens, que não a verbal.

Não tenho como dimensionar o prazer de estudar cada texto sobre o qual me baseei e o entusiasmo com que pensava em transformar o que considerava relevante em tema atrativo. Foram horas de trabalho preparatório e satisfação multiplicada ao ver o resultado final. É disso que falo quando penso na relação estreita entre emoção e cognição. O que me causa prazer faz-me crescer e realizar porque me identifica com o próprio tema de interesse.

Dessa interação, surgiu um início de conversa sobre a possibilidade de implantação do Espanhol na educação infantil, uma vez que a escola passaria a atender aos alunos em horário integral a partir do ano seguinte. As conversações foram profícuas e a ideia do projeto foi levada à área de Espanhol. Meses depois, porém, afastei-me para o Doutorado, de forma que não estou certa do avanço da proposta. A despeito disso, o mais importante para mim nessa história foi contribuir para desestabilizar as certezas e provocar reflexões sobre o tema. Nesse caso em especial, não tenho nenhum relato sobre as consequências desse encontro, mas alegro-me por ter tido a oportunidade de realizá-lo e, quem sabe, plantar a semente em pelo menos uma pessoa das que assistiram à minha palestra.

Outras sementes, de professora pesquisadora, foram lançadas junto aos bolsistas e voluntários dos projetos de extensão realizados no Cursinho Popular Paula Cândido e na Escola Effie Rolfs, pois, em ambos, desenvolvemos um pequeno estudo sobre o impacto dos projetos para seus participantes, sempre com o objetivo de aperfeiçoá-los. Os resultados desses trabalhos estão publicados em dois artigos<sup>127</sup>, nos quais os próprios extensionistas declaram suas opiniões, ora sintetizadas nas considerações finais de um dos artigos:

Quanto ao objetivo relacionado à oportunidade de prática docente para os graduandos de Letras Português/Espanhol, seu alcance chegou a 5 alunos da habilitação e significou um marco dentro de sua formação inicial. Conforme relatado por eles mesmos em suas autoavaliações, essa prática lhes desafiou a buscar caminhos de ensinar e de lidar com o grupo, além do aperfeiçoamento de suas habilidades orais na língua (ASSIS *et al.*, 2016, p. 216).

---

<sup>127</sup>“Espanhol no Cursinho Popular: cidadania e formação de professores” (ASSIS; SILVA, 2013), publicado na Revista Conexão UEPG e disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4988/3407>. Acesso em: 3 de outubro de 2017. “Ensino do Espanhol na Escola Estadual Effie Rolfs: buscando novos horizontes”, publicado na mesma revista em 2016 e disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/8365>. Acesso em 3 de outubro de 2017.

Finalmente, acrescento um plantio: o que se refere à semente da mobilização. Uma classe trabalhadora tão massacrada, como a dos professores, não poderia estar alheia à movimentação sindical e associativa. Desde que ingressei na carreira do Magistério Municipal de Juiz de Fora, em 1998, para ser professora de turmas iniciais do ensino fundamental, participei de reuniões e discussões sobre Plano de Carreira e necessidades laborais. Estive presente em todas as assembleias cuja pauta era deflagração de greve, porque sempre acreditei que a mobilização social é o braço direito da esperança por tempos melhores.

Faço coro com o mestre e digo que, se sou esperançosa, não é “[...] por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1997b, p. 5). Tenho esperança em dias melhores profissionalmente para mim e meus pares, mas também tenho esperança de que chegaremos a uma sociedade mais justa e equitativa, para o que contribuo com meu grãozinho de areia, lutando pela manutenção de meus direitos e dos direitos de meus alunos, seja na escola ou na Universidade, na educação básica ou no ensino superior.

Um dos meios de atuação nesse campo foi a APEMG, associação que agrega os professores de Espanhol de Minas Gerais. Conhecia alguns integrantes da diretoria quando fui convidada para integrar o grupo dirigente no período de 2011 a 2013, reeleito, posteriormente, para o mandato entre 2014 e 2016. Já era efetiva em Viçosa e poderia dedicar-me exclusivamente ao Espanhol em meu estado. Com tantos elementos convergentes, assumi o trabalho voluntário junto a outra dezena de colegas professores mineiros, de diferentes cidades, como Belo Horizonte, Uberaba, São João Del Rei e Alfenas.

Considero que a semente da mobilização foi lançada quando incentivei a associação dos graduandos, apresentando-lhes a APEMG e o trabalho que desenvolvíamos em todas as frentes, junto à SEE/MG, aos professores, através do fomento à formação continuada e às escolas, acompanhando a efetiva implantação da língua como componente curricular. Foram muitas cartas, solicitações de reuniões, pedidos de explicações enviados não somente à SEE/MG, mas também a colégios, deputados estaduais, conselhos de educação. Todo esse movimento foi compartilhado com os associados por meio de *e-mails* e redes sociais.

Outra frente de atuação nesse sentido foi o estímulo à participação dos graduandos nos vários eventos organizados pela APEMG aos quais acorriamos. No período em que estive na direção da associação e na UFV, entre 2011 e 2013 – nos anos seguintes, atuei preferencialmente à distância, por já estar estudando em Salvador –, organizei excursões, com o apoio do CELES, para participar dos seguintes eventos: *VIII Encuentro de*

*Profesionales de Español de Minas Gerais/III Seminario APEMG*, em 2011, no Instituto de Educação de Belo Horizonte; *IX Encuentro de Profesionales de Español de Minas Gerais/IV Seminario APEMG*, em 2012, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais; *X Encuentro de Profesionales de Español de Minas Gerais/V Seminario APEMG*, em 2013, na UFV – para este não foi necessário viajar, mas houve intensa participação dos estudantes na organização do evento; IX Semana Acadêmica de Letras, em 2011, na UFJF.

Como o Espanhol é pulsante em mim, tudo o que a ele se relaciona encanta-me. Não seria diferente com relação às questões políticas do espaço associativo e das conquistas coletivas em prol do cumprimento dos direitos dos estudantes de todos os níveis de ensino e dos deveres por parte dos órgãos governamentais e dos sindicatos patronais. No processo de afetação que descrevo nesta tese, ora sou inspirada, ora inspiro, ora semeio, ora colho, ora aprendo, ora ensino. E, assim, toco o barco e sigo em frente, buscando novas lembranças e processos de crescimento individual e coletivo.

## 17 APRENDI E ENSINEI

Entre aprender e ensinar passei meus primeiros anos de UFV, com muitas experimentações, e o que é mais bonito e importante, com autonomia para criar. Em cada aula elaborada, em cada projeto idealizado, em cada encontro com os alunos, tentei apresentar meu melhor em termos de qualidade de trabalho, de estudo prévio sobre cada tema de aula, e de encontrar o melhor caminho para atrair a atenção dos alunos, como aconteceu com Julieta Venegas, por exemplo: *“Era una clase de presentación de la lengua, una de las primeras. Para llamarles la atención llevé una canción de Julieta Venegas, Limón y Sal, que me gusta mucho. Hicimos unos comentarios iniciales a partir del título, pedí para que me dijeran cuál les parecía sería el tema. Salió un montón de cosas, pero era solo para calentar”*<sup>128</sup>.

Reproduzo, acima e abaixo, um dos exercícios autoetnográficos que realizei em Buenos Aires e que demonstra expressamente como me interessava tocar os graduandos, assim como eu fora tocada pela música. Neste momento, sou remetida à afetação de Favret-Saada (2005), tão seduzida me sentia, e me sinto, por levar a música à sala de aula. Assim se deu com frequência também quando trabalhava no ensino médio, conforme relatei no item 10.

Usei essa canção em uma aula de Fundamentos de Língua Espanhola, da turma de Francyanne, que congregou grande número de preferentes pela habilitação (FREITAS, 2016). Essa estratégia foi acertada, não apenas pela questão numérica, mas por comentários dos próprios estudantes na época. Lembro-me da observação de outro ex-graduando, poucos dias depois, dizendo que essa música não lhe saía da cabeça e que ele a cantava pelos corredores do DLA. Vale ressaltar que ele foi um dos adeptos pelo Português-Espanhol daquele ano.

*“A seguir la escuchamos para ver qué habían entendido a partir de las semejanzas con el portugués porque todavía no tenían la letra. También habían entendido poco, normal. Después, con la letra, acompañaron el audio. Hicimos actividades de preguntas sobre el contenido de la canción que era muy básico y nada crítico, una letra cortita que hablaba de amor y relaciones infelices”*<sup>129</sup>. Destaco o conteúdo da música: minha paixão não foi provocada pela reflexão dela advinda, mas pelo impacto dos sons sobre minhas emoções,

<sup>128</sup>“Era uma aula de apresentação da língua, uma das primeiras. Para chamar-lhes a atenção, levei uma canção de Julieta Venegas, “Limón y Sal”, de que gosto muito. Fizemos comentários iniciais a partir do título, pedi que me dissessem qual poderia ser o tema. Saiu um montão de coisas, mas era só para esquentar” (Tradução livre feita por mim).

<sup>129</sup> “Depois a escutamos para ver o que haviam entendido a partir das semelhanças com o português porque ainda não tinham a letra. Também haviam entendido pouco; normal. Depois, com a letra, acompanharam o áudio. Fizemos atividades de perguntas sobre o conteúdo da canção, que era muito básico e nada crítico, uma letra curtinha que falava de amor e relações infelizes” (Tradução livre feita por mim).

sobre meus corpos em movimento e interação, para os quais sou atraída. Vêm-me à mente Cervio (2015), Bericat (2005), Ferreras (2015), Scribano e Boito (2012) e Scribano (2015; 2009a), a discussão sobre como a percepção do mundo está marcada histórica e socialmente, determinando as emoções passíveis de serem sentidas em um contexto ou outro.

*“Después había unas cuestiones de reconocimiento de pronombres personales y artículos, que les llevaba a identificar masculinos y femeninos y tal. Los artículos son un tema muy sencillo, pero, por la semejanza con el portugués, puede llevar a que se confundan y, en general, son una de las primeras clases”*<sup>130</sup>. Que horror! Tão previsível! Tão conservador! Voltava ao enfoque tradicional de ensino de línguas (FERNÁNDEZ, 2010), que considerava a língua como um conjunto de regras gramaticais isoladas de seu contexto de uso. Noto que, embora já tivesse formação e discurso mais atualizados quanto às abordagens de ensino de Espanhol, prendia-me a formas de trabalho conservadoras, como eu mesma havia aprendido, conforme dois dos exercícios propostos nessa aula, transcritos a seguir:

- II - Justifica el uso de los siguientes artículos definidos: “LA felicidad” y “EL atardecer”.
- III – Rellena los huecos con los artículos definidos e indefinidos:
- a) Todos \_\_\_\_\_ días \_\_\_\_\_ estudiantes de esta universidad tienen clases desde \_\_\_\_\_ diez de \_\_\_\_\_ mañana hasta \_\_\_\_\_ once de \_\_\_\_\_ noche.
- b) \_\_\_\_\_ jefe del departamento llega a \_\_\_\_\_ nueve y \_\_\_\_\_ profesores a \_\_\_\_\_ nueve y cuarto.
- c) \_\_\_\_\_ análisis de \_\_\_\_\_ problemas ecológicos es \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ tareas de \_\_\_\_\_ estudiantes.
- d) \_\_\_\_\_ coches están en \_\_\_\_\_ aparcamiento.

Fonte: arquivo pessoal.

Na verdade, a escolha da música como tema da aula teve dois objetivos: apelar para o lado emocional-romântico dos estudantes (SÁNCHEZ AGUIRRE, 2015) – lembrando que a maioria é feminina – e introduzir o tema gramatical de artigos. Em outras palavras, o texto era usado, em parte, como pretexto para ensinar a gramática descontextualizada. A questão II, que trata de dois segmentos da canção, apresenta viés cognitivo da abordagem gramatical (LÓPEZ GARCÍA, 2015). De acordo com esse paradigma, aplicam-se operações lógicas para a compreensão do uso das formas linguísticas, o que, a meu ver, parece um caminho mais interessante de estudo do tema porque envolve o conhecimento dos mecanismos da linguagem. Assim, para justificar o uso de “*la*” junto ao substantivo

<sup>130</sup>“Depois havia umas questões de reconhecimento de pronomes pessoais e artigos, que os levavam a identificar masculinos e femininos e tal. Os artigos são um tema simples, mas, pela semelhança com o português, podem levar a confundirem e, em geral, são uma das primeiras aulas” (Tradução livre feita por mim).

“*felicidad*”, era preciso relacionar o artigo ao gênero do substantivo, operação muito simples para estudantes brasileiros, no entanto, já que possuímos, em nossa língua, uso semelhante e os mesmos artigos masculino e feminino.

Já a questão III é completamente deslocada de sentido, pois tem como temas diferentes contextos que não se relacionam à letra da música. Muitas vezes, ao longo da carreira, vivi o dilema de qual gramática ensinar, afinal ela também é um dos componentes da língua e, no caso do curso de Letras, é preciso ser compreendida pelos futuros professores de Espanhol. Embora soubesse que as abordagens tradicionais, as mesmas pelas quais aprendera, eram entediadas e pouco críticas para os alunos, muitas vezes, não encontrei outra alternativa e acabei adotando esse viés.

Afortunadamente, li um artigo de Xoán Lagares (2017), em um *blog*, que me deu algumas respostas para esse dilema, baseadas na concepção de ensino de gramática, ou educação linguística, a partir da reflexão sobre amostras de língua concretas e contextualizadas, pois a palavra só adquire sentido socialmente. Por ser social, a língua-cultura está também carregada de valores e poderes:

La lingüística moderna entiende la gramática como el conjunto de reglas implícitas utilizadas en la construcción de cualquier enunciado. Un proceso de aprendizaje de lengua basado en el *uso* no podría pautarse en ‘enseñar’ contenidos gramaticales. Sin embargo, una adecuada educación lingüística en las escuelas puede y debe promover una reflexión gramatical localizada en enunciados concretos y contextualizados, para poder entender los mecanismos lingüísticos que producen sentidos socialmente. Además, no podemos olvidar que los discursos sobre la lengua forman parte de la vida en sociedad y que buena parte de esos contenidos gramaticales son objeto de juicios de valor por parte de los hablantes<sup>131</sup> (LAGARES, 2017, s/p; destaques no original).

“*Al fin, estaban todos satisfechos, parecía que habían entendido pues contestaban bien y salían cantando la canción. Varias semanas después, me comentaban que todavía tenían Limón y sal en la cabeza*”<sup>132</sup>. Outro exemplo de experimentação que realizei na UFV foi uma atividade que denominei “*Seminarios clase*”, uma alternativa para que

<sup>131</sup> “A linguística moderna entende a gramática como o conjunto de regras implícitas utilizadas na construção de qualquer enunciado. Um processo de aprendizagem de língua baseado no *uso* não poderia pautar-se em ‘ensinar’ conteúdos gramaticais. Entretanto, uma educação linguística adequada nas escolas pode e deve promover uma reflexão gramatical localizada em enunciados concretos e contextualizados, para poder entender os mecanismos linguísticos que produzem sentidos socialmente. Além disso, não podemos esquecer que os discursos sobre a língua fazem parte da vida em sociedade e que boa parte desses conteúdos gramaticais são objetos de juízos de valor por parte dos falantes” (Tradução livre feita por mim).

<sup>132</sup> “No fim, estavam todos satisfeitos, parecia que haviam entendido, pois respondiam bem e saíam cantando a música. Várias semanas depois, comentavam que ainda tinham *Limón y Sal* na cabeça” (Tradução livre feita por mim).

graduandos do 5º período começassem a exercitar a prática de dar aula de Espanhol antes das disciplinas de Estágio. Como eu mesma seria professora dessas disciplinas, preocupava-me com o curto tempo das duas matérias para desenvolver essas habilidades. Embora o PPC (UFV, 2013) falasse em relacionar prática e teoria nas disciplinas acadêmicas, a realidade não era necessariamente essa. Assim, criei um trabalho que consistia em escolher um tema e preparar uma aula para uma turma fictícia de estudantes de 1ª série de ensino médio. Ao lado desse objetivo primeiro, também intencionava mostrar-lhes, na prática, como funciona uma sequência didática com um gênero discursivo (BAKHTIN, 2000; DOLZ *et al.*, 2004), nesse caso, um gênero criado por mim, “*seminario clase*”, que unia a apresentação de trabalho acadêmico (“*seminario*”) e a aula (“*clase*”).

A liberdade de criação proporcionada pela universidade era algo que buscava quando lecionar para esse nível de ensino ainda era um sonho. Apesar dos programas a serem seguidos, inspirada em Contreras (2002), para quem autonomia não é uma condição natural do homem, mas uma escolha, requerendo, portanto, constante prática, sinto-me bastante autônoma. Para o autor (CONTRERAS, 2002), a autonomia se dá em diferentes instâncias do trabalho do professor (condição de trabalho, intervenção crítica na prática, reflexão sobre a própria prática, consciência da parcialidade de si mesmo), notando-se aí a presença das imposições e restrições da prática de ensino, a necessidade de revisão pessoal do professor acerca de sua atuação e o caráter colaborativo da autonomia.

Ao planejar atividades novas para os graduandos, estou exercitando minha autonomia na própria condição de trabalho e na intervenção crítica da realidade. Da mesma maneira, exerço minha autonomia, agora, ao descrever minha prática e refletir criticamente sobre ela. Chamo a atenção, portanto, para a observação de Contreras (2002), segundo a qual a autonomia não se limita a diagnosticar o estado atual da prática docente, mas, ainda mais importante, estende-se a perceber como a própria prática não é e como poderia ser.

A disciplina Língua Espanhola IV, em que apliquei a atividade, tinha 7 graduandos (6 alunos de Letras Português-Espanhol e 1 de Secretariado Executivo Trilíngue), entre os quais apenas 2 foram bolsistas de extensão dando aulas de Espanhol. Observo o sentido de responsabilidade no auxílio à formação inicial desses estudantes porque eu queria começar a entender como eles viam a prática de dar aula da língua e, a partir daí, discutir essa questão.

Apesar do caráter verossímil da experiência (cada aluno deu uma aula de, no máximo, 30 minutos para os próprios colegas), ou seja, o público-alvo da aula elaborada não era real, penso que a proposta valeu a pena, já que minha intenção era que os graduandos se sentissem



na condição real de professores, com tarefas próprias à preparação para a sala de aula. Minimamente, eles precisavam pensar e agir em relação à adequação do tema ao público-alvo e às estratégias didático-metodológicas de abordagem desse tema. As aulas foram filmadas e copiadas para cada aluno poder assistir em casa à sua própria atuação e avaliá-la. Posteriormente, eles dariam outra aula sobre o mesmo tema, mas aperfeiçoando-a, tendo em vista a filmagem e os momentos intermediários de avaliação coletiva do trabalho inicial.

Posteriormente às primeiras aulas, houve três módulos – dentro da perspectiva dos estudos de gêneros discursivos: discussão coletiva sobre os pontos altos e baixos de cada aula; discussão acerca da aula de língua estrangeira; proposta de autocorreção de desvios gramaticais encontrados nas apresentações. No primeiro módulo, inicialmente os graduandos expuseram suas próprias observações sobre a aula dada, principalmente a partir da gravação em vídeo, seguindo-se de comentários sobre uma ou outra aula dos colegas. No segundo módulo, procedeu-se à leitura do artigo “A aula comunicativa de língua estrangeira na escola”, de Almeida Filho (2007), com posterior discussão sobre o mesmo. No terceiro módulo, a atividade de aspectos gramaticais (embora já conhecidos pelos estudantes, ainda suscitam dúvidas e incorreções) consistiu na análise de uma lista de fragmentos verbais extraídos dos vídeos, com equívocos de ordem formal no uso da língua e, de posse da lista, os estudantes foram estimulados a encontrar tais equívocos e corrigi-los.

Hoje, ao narrar essa experiência, vejo-me, mais uma vez, reproduzindo minhas vivências de aprender línguas, e vejo também como minha prática revela-se marcada por essas vivências. Levei para graduandos de Letras e futuros professores de Espanhol um modelo de comunicativismo, como se eles tivessem que seguir esse tipo de aula. Embora isso tenha acontecido em 2012, reconheço, mais uma vez, em minha prática como professora, a distância entre o falar e o fazer e a dificuldade de escapar das velhas maneiras de agir.

A despeito das autocríticas quanto a esse trabalho, vejo-o como mais uma tentativa de acertar e depreendo, a partir das observações dos seus participantes e das minhas próprias, a diferença para melhor que houve entre a primeira e a segunda aulas que eles deram. Após o desenvolvimento da etapa intermediária, a tarefa foi elaborar nova aula sobre o mesmo tema ou outro, mas aperfeiçoada a partir das reflexões realizadas ao longo dos módulos. Ao final da atividade, pedi que os estudantes avaliassem o trabalho, e eles o fizeram positivamente, de maneira geral, mostrando-me que uma boa via de ação é, de fato, a que se faz análise crítica da própria prática. No excerto a seguir, apresento as falas de alguns dos participantes, publicadas no artigo fruto da comunicação oral realizada no

16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e 1º Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação, em 2015, na cidade de São Carlos, São Paulo:

Entre os pontos positivos, mencionaram a oportunidade de colocar em prática o que aprendem nas aulas de espanhol [...] A oportunidade de refletir sobre as etapas de uma aula foi também apontada como positiva pelos graduandos. É o que se depreende do excerto: *‘Utilizamos estratégias para elaborar a aula, como é composta’* (Professora em formação 3). No seguinte fragmento, outra professora em formação comenta: *‘[...] e depois de entendermos todas as fases de uma [aula] (mesmo que ainda não conseguimos colocá-las todas em prática), podemos entender o que realmente devemos fazer para que haja interação e entendimento’* (Professora em formação 4) [...] Um dos graduandos afirmou em sua avaliação que *‘[...] a experiência foi um bom treinamento para futuras disciplinas e talvez para minha vida profissional’* (Professor em formação 5) (ASSIS, 2017, p. 729-730; destaques no original).

Um semestre antes da atividade anteriormente descrita, em 2011, em Língua Espanhola III, com o objetivo de que os alunos percebessem a relevância do desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula, desenvolvi com esse mesmo grupo uma experiência de atividade intercultural sobre desemprego na Espanha e no Brasil. Apesar de não ter sido este o objetivo inicial, a ação pedagógica contribuiu também para desmitificar a Europa como o paraíso do mundo desenvolvido, representado pela Espanha na ocasião.

Preparei todo o trabalho baseando-me no vídeo *“No es país para jóvenes”*<sup>133</sup>, produção da *Televisión Española* disponibilizada em sua página na Internet. No vídeo de pouco mais de 16 minutos, 4 jovens entre 20 e 30 anos, residentes na Espanha, relatam suas histórias laborais, uns subempregados, outros desempregados, mas nenhum deles plenamente satisfeitos nesse setor da vida. O exercício incluiu uma ativação prévia para a projeção do vídeo, a projeção propriamente, a discussão pós-projeção e a produção de um texto de opinião ao final.

Para entrar no tema a ser discutido, indaguei aos graduandos sobre sua experiência com desemprego e, embora não houvessem passado por esse problema (a maioria era de estudantes), comentaram sobre pessoas que conheciam e que já haviam vivido esse desafio. Na continuação, apresentando apenas o título do vídeo e sua descrição<sup>134</sup>, indaguei-lhes de que país poderia tratar-se, ao que surgiram várias respostas, exceto a Espanha.

<sup>133</sup>“Não é país para jovens” (Tradução livre feita por mim). Disponível em <http://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-pais-para-jovenes/1178558/>. Acesso em 9 de outubro de 2017.

<sup>134</sup>“Para la mayoría de jóvenes, el futuro laboral es su principal preocupación. El paro juvenil en nuestro país es muy elevado, se estima en un 46%. Toda una paradoja si tenemos en cuenta que los jóvenes de hoy pertenecen a la generación mejor preparada, crecieron en democracia y han disfrutado del Estado del Bienestar. Sin embargo,

Na etapa posterior, assistiram ao vídeo e se espantaram por descobrir de que país se tratava. Com efeito, foi uma quebra de paradigma para eles. Para a produção do texto de opinião, gênero sobre o qual discutimos previamente e identificamos suas marcas características, fiz o seguinte mandato: “*Escribe un texto de opinión comparando la situación de los jóvenes de Brasil con los jóvenes de España*”<sup>135</sup>. Nesse trabalho, identifiquei como os graduandos realmente tiveram ensejo de refletir e formar um ponto de vista sobre o assunto, relacionando as duas realidades culturais, como demonstra o fragmento a seguir, que contém recortes de suas produções:

‘La realidad de esos jóvenes, sin embargo, ya fue la de los brasileños y todavía es’ (A5). Un estudiante hizo referencias a las dificultades del pasado de los dos países, mencionando las dictaduras y el movimiento del tropicalismo como forma de resistencia, retorno al sentimiento de nacionalidad y oportunidades de desarrollo de la creatividad en tiempos de crisis [...] ‘Las crisis también pueden traer algo bueno, como generar nuevas ideas y estimular la creatividad de los jóvenes [...] Otro beneficio es que cuando se ve perdido, el ser humano vuelve al pasado para obtener una respuesta y, con ello, surge el sentimiento de nacionalidad’ (A1) [...] Dos estudiantes expresaron su visión positiva de Brasil: uno afirmó que Brasil está en mejor situación hoy día por el desarrollo económico y otro dijo que el número de desempleados está disminuyendo. ‘Muchas personas tienen una idea equivocada sobre Brasil’ (A3). Incluso este mismo alumno expresó verbalmente que tenía esa idea<sup>136</sup> (ASSIS, 2014, p. 234-235; destaques no original).

---

la coyuntura económica lo condiciona todo. Tener dos carreras, dominar el inglés o ser experto en informática no garantiza, en estos momentos, una salida. Muchos se ven obligados a aceptar trabajos precarios y no pueden independizarse. Hemos querido saber algo más de sus sueños y de sus preocupaciones. Y nos hemos encontrado con que sus ganas de salir adelante, son más grandes que los nubarrones que empañan el futuro y que no quieren formar parte de lo que algún pesimista definió como ‘la generación perdida’”.

“Para a maioria dos jovens, o futuro laboral é sua principal preocupação. O desemprego juvenil em nosso país é muito elevado, estimado em 46%. Isso é um paradoxo se levamos em conta que os jovens de hoje pertencem à geração melhor preparada, cresceram na democracia e aproveitaram o Estado de Bem-Estar. Entretanto, a conjuntura econômica condiciona tudo. Ter dois cursos superiores, dominar o inglês ou ser especialista em informática não garante, nesses momentos, uma saída. Muitos se veem obrigados a aceitar trabalhos precários e não podem se tornar independentes. Quisemos saber algo mais sobre seus sonhos e suas preocupações. E descobrimos que sua vontade de ir para frente são maiores que as nuvens cinza que embaçam o futuro e que não querem fazer parte do que algum pessimista definiu como ‘a geração perdida’ (Tradução livre feita por mim).

<sup>135</sup>“Escreva um texto de opinião, comparando a situação dos jovens do Brasil com os jovens da Espanha” (Tradução livre feita por mim).

<sup>136</sup>“A realidade desses jovens, entretanto, já foi a dos brasileiros e ainda é’ (A5). Um estudante fez referências às dificuldades do passado dos dois países, mencionando as ditaduras e o movimento do tropicalismo como forma de resistência, retorno ao sentimento de nacionalidade e oportunidades de desenvolvimento da criatividade em tempos de crise [...] ‘As crises também podem trazer algo bom, como gerar novas ideias e estimular a criatividade dos jovens [...] outro benefício é que, quando se vê perdido, o ser humano volta ao passado para obter uma resposta e, com isso, surge o sentimento de nacionalidade’ (A1) [...] Dois estudantes expressaram sua visão positiva do Brasil: um afirmou que o Brasil está em melhor situação hoje em dia pelo desenvolvimento econômico e outro disse que o número de desempregados está diminuindo. ‘Muitas pessoas têm uma ideia equivocada sobre o Brasil’ (A3). Inclusive esse mesmo aluno expressou verbalmente que tinha essa ideia” (Tradução livre feita por mim).

Em 2013, ministrando a disciplina Língua Espanhola II, usei minha autonomia docente também com a terceira turma da habilitação, que entrara no Curso em 2012, para a qual eu e outros professores construímos um programa contemplando os seguintes itens:

1. Géneros discursivos II: Reconocimiento y/o producción de textos a través de secuencias didácticas
  - 1.1. Biografía y Autobiografía
  - 1.2. Informe de viaje
  - 1.3. Entrada de diccionario y enciclopedia
  
2. Contenidos nocio-funcionales II:
  - 2.1. Expresarse en el pasado
  - 2.2. Indicar características y especificidades de los nombres y de las acciones
  - 2.3. Comparar
  
3. Contenidos gramaticales II: teoría y práctica
  - 3.1. El pasado: sistema de pretéritos
  - 3.2. Adverbios: lugar, tiempo, modo, cantidad, orden, afirmación, negación, duda
  - 3.3. Números ordinales
  - 3.4. Apócope de numerales y adjetivos
  - 3.5. Grados de los adjetivos: superlativo, comparativos de superioridad, de igualdad y de inferioridad
  - 3.6. Aumentativo y diminutivo
  - 3.7. Uso del diccionario monolingüe
  - 3.8. Léxico y ortografía que convengan de acuerdo con los temas y textos

Fonte: arquivo pessoal.

Assim que identifiquei os conteúdos, comecei a pensar em tornar a disciplina o mais prazerosa possível para os alunos, principalmente porque ela me despertava a atenção por dois elementos: possibilidade de ler e escrever biografias; usos do passado que ofereciam ferramentas para a primeira tarefa. Sempre adorei ler biografias e autobiografias e, a cada ano, interesse-me mais e adquiero mais livros desse gênero, vendo, portanto, muito da influência da minha própria biografia nas vivências como professora de Espanhol. Acredito que as pessoas são tocadas e transformadas pelas histórias de outras pessoas, motivo pelo qual tanto me encanta esse tema.

Decidi criar um ambiente “Frida Kahlo e Diego Rivera” para a disciplina e, embora só tenha conseguido levar o propósito adiante durante a primeira metade do semestre, já me senti vitoriosa, pois era a primeira vez que concebia um tema geral para uma disciplina com tantos conteúdos linguísticos. Preparei a projeção do filme “Frida” (ESTADOS

UNIDOS, 2002) para uma das primeiras aulas daquele semestre letivo. Ao assistirem ao filme, divididos em dois grupos, os alunos deveriam realizar as seguintes atividades:

Observar la relación entre Frida y su familia y entre Frida y Diego:

Carácter

Gustos

Formas de vida

Acuerdos y desacuerdos

Fonte: arquivo pessoal.

Observar las cuestiones culturales presentes/presentadas:

Vida cotidiana

Comidas y bebidas

Monumentos

Lugares

Medios de transporte

Fonte: arquivo pessoal.

A primeira prova também enfocou Frida e Diego, com questões que consistiam na escrita de uma pequena biografia de Diego Rivera e na descrição de um autorretrato do pintor mexicano, além de questões semelhantes sobre a própria biografia do aluno. Não tenho registros escritos ou gravados da participação dos graduandos nas aulas, porém nunca me esqueci da fala de um aluno da turma, durante uma aula: “Joziane, você está sempre sorrindo, nunca veio dar aula triste!”. Penso que essa expressão diz muito do entusiasmo com que me envolveram aquela matéria e aquela turma, certamente. Tentei criar aulas prazerosas e espero que assim tenham sido para os alunos, porém a primeira a se jubilar fui eu, o que ficava estampado no rosto, como afirmou o graduando.

Despedindo-me deste item, recordo-me de uma proposta que elaborei para os alunos de Fundamentos Metodológicos do Ensino de Espanhol, no ano de 2013, a que posso chamar de um rudimento do meu interesse pela autoetnografia no ensino de Espanhol. Solicitei a produção de um portfólio, no qual arquivariam todas as atividades escritas do semestre – que foram muitas – para posterior retorno e análise do material ao fim do período letivo. Não tinha experiência de como trabalhar com esse gênero, mas julgava que poderia ser uma boa ferramenta de auto-observação para os professores em formação inicial.

Dessa maneira, logo na primeira aula, solicitei que os graduandos escrevessem um relato autobiográfico de aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, assistimos a

um vídeo do programa Chaves<sup>137</sup> cujo tema era uma aula tradicional de Inglês, com o toque de humor ingênuo e trocadilhos típicos da produção televisiva mexicana. Após o aquecimento para a escrita, partimos para a produção do texto, pedindo-lhes que se lembrassem de experiências que repetiriam como professores e de outras que não repetiriam.

No desenrolar da disciplina, os graduandos ainda realizaram mais quatro textos, entre os quais um argumentativo, uma síntese e uma análise de LD. Ao final do período, no entanto, não tivemos tempo hábil para efetuar a socialização dos trabalhos e das autoavaliações, o que acabou prejudicando a ideia inicial. De todo modo, porém, estava lançada a sementinha da autoetnografia que veio a ser regada em mim, plenamente, durante o Doutorado. Poderia citar uma série de outros exemplos de como aprendi ensinando nos três anos e meio de trabalho na UFV, antes do afastamento doutoral. Entretanto, julgo que os fatos aqui relatados ilustram bem os caminhos pelos quais transitei na jornada empreendida até então. Saindo de Viçosa e chegando ao último ano de Doutorado, sigo relatando a caminhada que insiste em não parar e refletindo sobre a mesma.

---

<sup>137</sup>Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pkSVgFnszbnk>. Acesso em 9 de outubro de 2017.

## 18 ENQUANTO ISSO... EMOÇÕES E CULTURAS DIALOGAM

Retornei de Buenos Aires ao Brasil em novembro de 2016 e já havia iniciado o curso virtual sobre o qual falei no item 5 – *Cuerpos/Emociones: una introducción desde las sensibilidades sociales*<sup>138</sup> – coordenado por Adrián Scribano, que se constituiu de 5 unidades desenvolvidas em igual número de semanas, entre estudos individuais da bibliografia básica, *chat* coletivo, trabalho escrito individual e participação no fórum de discussões com atividades.

Embora fosse uma apresentação básica da Sociologia dos Corpos/Emoções, para mim, longe de ser elementar, tratou-se de uma abordagem completamente nova sobre questões da vida cotidiana e das relações sociais, impondo alto grau de dificuldade de compreensão, com horas e horas semanais tentando decifrar as leituras sociológicas e filosóficas sugeridas ou exigidas. Para concretizar as tarefas de cada unidade, esforçava-me sobremaneira, principalmente, porque me faltava embasamento teórico da área. Enfim, apesar do aperto, foi recompensador, já que passei a entender melhor o teor do que Adrián me explicava em nossas reuniões e o que lia nos livros e nos artigos da área que passei a catalogar e estudar.

Estando ainda em Buenos Aires, descobri um achado no que estudava: conexões entre o estudo sociológico das emoções e a interculturalidade, fundamentos teóricos da pesquisa. Sobre essa descoberta, escrevi a seguinte observação em meu caderno de notas no dia 14/11/2016: *“Do prazer de estudar a Sociologia dos corpos e das emoções. Tem tudo a ver com a minha pesquisa e com minha perspectiva como professora e formadora de professores de Espanhol. É aprender a língua para ampliar a esperança e não se resignar; essa esperança tem a ver, ou é propiciada também pelas concepções transformadoras da interculturalidade”*.

Logo na primeira unidade, conheci o que Scribano (2009a) denomina religião neocolonial do capitalismo formada pela tríade consumo mimético, solidarismo e resignação. Comentei, no item 1, sobre o caráter “religioso” do sistema capitalista e sobre como estamos submetidos a tal religião. Porém, contrapondo-nos a essa realidade, desenvolvemos, como coletivos, práticas intersticiais, “[...] prácticas cotidianas y extra-ordinarias donde los quantum de energía corporal y social se refugian, resisten, revelan y rebelan. La felicidad, la esperanza y el disfrute son algunas de esas prácticas”<sup>139</sup> (SCRIBANO, 2009a, p. 147).

<sup>138</sup> “Corpos/Emoções: uma introdução a partir das sensibilidades sociais” (Tradução livre feita por mim).

<sup>139</sup> “[...] práticas cotidianas e extra-ordinárias onde o quanta de energia corporal e social se refugia, resiste, revela e rebela. A felicidade, a esperança e o desfrute são algumas dessas práticas” (Tradução livre feita por mim).

Aproveitamos as forças corporais e sociais de que ainda dispomos após o massacre do corpo pelo trabalho em benefício do dono do capital para praticar a felicidade, a esperança e o desfrute. O autor propõe (SCRIBANO, 2009a) que a Sociologia dos Corpos/Emoções dedique-se a investigar essas práticas. Tal proposta está baseada em Marx, que vislumbrava a lógica da reciprocidade nas relações sociais em oposição à lógica da mercantilização: a primeira significa a partilha entre todos e o heterorreconhecimento, ou seja, o reconhecimento do outro em direção ao tu e, deste, ao nós; a segunda pressupõe apenas a divinização do dinheiro e a sobrecarga do trabalhador em prol do desfrute do capitalista. Entre os exemplos mencionados no artigo e que me ajudaram a entender essa perspectiva está o seguinte:

El domingo llegó y todo está preparado. El cemento, la piedra, las vigas, los ladrillos; los trajo Don Juan que prestó su viejo pero noble Rastrojero. Pedro ya compró el asado y el vino. Víctor es el encargado de pasar a buscar a dos muchachos que saben mucho de construcción y que ayudaron la semana pasada en su casa. Susana tiene el mate listo. Son las 7,30 de un día donde el sol parece que lo cubre todo. Se acercan los vecinos de la otra cuadra y Marcelo (el dueño de casa) da -muy sutilmente- la orden y comienzan a hacer la losa del techo de una nueva habitación para los mellizos que vienen en camino<sup>140</sup> (SCRIBANO, 2009a, p. 141).

Essa poderia ser a descrição de um domingo de sol em um bairro de classe baixa do Brasil ou de outro país, não só da Argentina. Trata-se de aproveitar o tempo livre do trabalhador para concretizar desejos alimentados por anos e que o companheirismo e a solidariedade permitem alcançar. Nesse momento, o sujeito passa a ser protagonista e senhor de seu tempo e corpos (SCRIBANO, 2009b) e, usufruindo desse papel social, vive instantes de felicidade. Para realizar tais práticas, precisa ter sentimento de proximidade com o outro, o que alimenta a esperança de que determinada meta venha a tornar-se realidade pelo esforço mútuo. Nesse ponto estabeleci a primeira ligação entre a Sociologia dos Corpos/Emoções e a interculturalidade, a qual também tem como base esperança, reciprocidade e intercâmbio.

Paulo Freire (1987) já relacionava educação libertadora a práticas intersticiais. Embora com outras palavras, a essência é a mesma: a da autonomia dos grupos para a realização de projetos coletivos em prol do bem de todos, a expensas da dominação pelo capital:

---

<sup>140</sup>“O domingo chegou e está tudo preparado. O cimento, a pedra, as vigas, os tijolos. Don Juan, que emprestou seu velho, mas nobre Rastrojero [pequeno caminhão de transporte], os trouxe. Pedro já comprou a carne e o vinho. Victor é o encarregado de passar para pegar dois jovens que sabem muito de construção e que ajudaram em sua casa na semana passada. Susana já está com o mate pronto. São 7:30 de um dia em que o sol parece cobrir tudo. Os vizinhos do outro quarteirão se aproximam e Marcelo (o dono da casa) dá – muito sutilmente – a ordem e começam a fazer a laje de um novo quarto para os gêmeos que estão a caminho” (Tradução livre feita por mim).



Mas há outro lugar em que a existência e o desenvolvimento da educação libertadora é possível, que é precisamente no interior dos movimentos sociais. Por exemplo, o movimento de libertação das mulheres, o movimento ecológico, o movimento das donas-de-casa contra o custo de vida, todos esses movimentos de base emergirão como uma tarefa política muito vigorosa, no final deste século. Na intimidade destes movimentos, temos aspectos da educação libertadora que algumas vezes não percebemos [...] Nesses movimentos, há também atividades educacionais: seminários, encontros, publicações. As autoridades não construíram os movimentos de oposição como fizeram com o sistema escolar. Assim, estes possuem uma autonomia que falta à sala de aula formal, e uma distância do controle oficial que lhes dá mais liberdade de atuar pela mudança social e pela educação crítica (FREIRE, 1987, p. 30).

Nesse sentido, penso em Alfonso García Martínez e em Teresa Aguado e seus muitos escritos favoráveis à proposta intercultural para a educação. Como asseveram García Martínez *et al.* (2007, p. 91), “[...] debemos entender la interculturalidad fundamentalmente desde su prefijo ‘inter’, lo que ya marca un deseo de ‘ir hacia’, una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas”<sup>141</sup>. Dessa forma, interação, intercâmbio, relação, conexão, abertura ao outro, descentralização, diálogo são termos que caracterizam a interculturalidade e, para mim, também fazem parte do campo semântico próprio das práticas intersticiais. Corroborando o que dizem esses pesquisadores, Aguado *et al.* (2005, p. 29) sustentam “Lo intercultural como ideal, asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza. Lo intercultural como propuesta educativa, vinculado a intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos”<sup>142</sup>.

Embora eu saiba que a Sociologia dos Corpos/Emoções não é uma teoria educacional assim como tampouco a interculturalidade, ambas dizem muito do que ocorre no meio escolar e universitário e, em diferentes situações de minhas vivências com o Espanhol, essas teorias explicaram-me muitos fenômenos. Enquanto estudava e estabelecia relações entre o que lia e os acontecimentos da minha vida, pensava que a própria opção por estudar Espanhol, bem como a de Francyanne – história citada no item 5 –, são exemplos de superação da lógica capitalista – conforme ela inclusive expressa: “E eu, que até o momento estava convencida pela ideologia capitalista de que o inglês era a melhor habilitação a seguir, me rendi àquela língua ritmada [...]” (FREITAS, 2016, p. 222). Antes mesmo de optar pela língua, a escolha da profissão de professora, que “não dá dinheiro”, é um escape a essa

---

<sup>141</sup> “[...] debemos entender a interculturalidade, fundamentalmente, a partir de seu prefixo ‘inter’, o que já marca um desejo de ‘ir em direção a’, uma busca de conexão e relação, uma reciprocidade de perspectivas” (Tradução livre feita por mim).

<sup>142</sup> “O intercultural como ideal, associado a movimentos de reforma, de renovação, de melhora do ensino. O intercultural como proposta educativa, vinculado a intercâmbio, enriquecimento mútuo, cooperação entre pessoas e grupos” (Tradução livre feita por mim).

lógica. Da mesma forma, minhas três inspirações, Verônica, Magali e Eliete, mencionadas no item 15, fugiram ao destino a que estariam fadadas devido às condições socioeconômicas de que dispunham, optando por estudar ao invés de trabalhar, por exemplo.

Quero dizer, portanto, que, não obstante a limitação imposta pela dominação neocolonial, nosso potencial de superação e nossa esperança são capazes de suplantar algumas barreiras e buscar a felicidade também no trabalho. Por isso, todo o gasto de energia em prol do Espanhol, com o alto investimento emocional e físico, nunca teve preço para mim, em virtude do proporcional retorno de prazer e felicidade. Dessa forma, numa espécie de retroalimentação do investimento empenhado em aulas, estudos e descobertas, realizados individual e coletivamente, sou levada a querer saber cada vez mais sobre o Espanhol e tudo o que a essa língua-cultura se relacione.

Outro aspecto em que noto semelhança entre a Sociologia dos Corpos/Emoções e a interculturalidade é o caráter descolonizador de ambas as teorias. Em poucas palavras, enquanto a primeira consiste na descolonização da religião neocolonizadora do capitalismo, tendo como propósito investigar a felicidade, o desfrute e a esperança, a segunda trata da decolonização na construção do conhecimento, por meio da elaboração de conhecimentos outros, diferentes dos paradigmas dominantes. A relação entre uma e outra foi-me despertada pelo seguinte fragmento:

Una sociología que se dedique justamente a ver la alegría popular en la miseria de la dominación; una sociología que se dedique a reconstituir los movimientos sociales no de lo que obtienen de lo político, sino en la práctica longitudinal y transversal que implica el haber sido un movimiento y tener esa esperanza que significa simplemente un colectivo. Una sociología que se base en una mirada oblicua a nuestros placeres; a los placeres que nos permitimos a pesar de que no podemos ‘darnos el lujo’ de parar de trabajar [...] El entramado que permite desde las felicidades mirar las potencias como punto de apoyo para re-ivindicar las utopías concretas de lo cotidiano. Actos de disfrute que posibilitan des-fetichizar el mundo<sup>143</sup> (SCRIBANO, 2009a, p. 150-151; destaques no original).

A interculturalidade igualmente se impõe como necessidade pós-moderna na América Latina, especialmente, em se tratando da convivência entre grupos indígenas e negros e grupos não indígenas e não negros. Por essa razão, Walsh (2006), descrevendo e

---

<sup>143</sup>“Uma sociologia que se dedique justamente a ver a alegria popular na miséria da dominação; uma sociologia que se dedique a reconstituir os movimentos sociais não pelo que obtêm do político, mas da prática longitudinal e transversal que simboliza o fato de haver sido um movimento e ter essa esperança que representa um coletivo. Uma sociologia que se baseie em um olhar oblíquo a nossos prazeres; aos prazeres que nos permitimos, apesar de que não nos podemos ‘dar ao luxo’ de parar de trabalhar [...] A trama que permite, a partir das felicidades, ver as potências como ponto de apoio para re-ivindicar as utopias concretas do cotidiano. Ato de desfrute que possibilitam des-fetichizar o mundo” (Tradução livre feita por mim).

analisando a política descolonizadora equatoriana, elucida sua luta contra qualquer imposição colonialista, capitalista, imperialista ou segregacionista:

[...] la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica ‘conoce’ esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un pensamiento ‘otro’. Un pensamiento ‘otro’ que orienta la agencia del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando) tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento ‘universal’ de occidente<sup>144</sup> (WALSH, 2006, p. 28-29; destaques no original).

Na disciplina de Marcia e Suzane, no Doutorado, eu havia lido textos de Walsh com cuja perspectiva epistemológica de transformação identificara-me. Via, e ainda vejo, o que ela escreve como uma meta a alcançar em minha própria epistemologia do fazer pedagógico. Ao longo das autoetnografias que compõem esta tese, descobri como minha prática docente, nas diferentes instâncias, reflete concepções distantes das propostas decolonizadoras pelas quais tenho admiração. Dessa forma, assumo meu desejo de buscar a transformação aventada pela teoria em estudo, mas em minhas próprias ações do fazer docente, que é o pequeno grão de areia com que posso colaborar para mudanças maiores.

Realizei o sonho de ouvir Walsh<sup>145</sup>, em cujo pronunciamento – “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala”<sup>146</sup> –, criticou a interculturalidade como estratégia do poder instituído, quando é verticalizada, e alertou para a necessidade de gritar pela vida e contra as violências e expropriações a que estamos expostos. Chamou-me a atenção a fala da autora sobre a esperança em pequenos atos que acontecem nas gretas, “onde se constroem formas distintas de estar, fazer, ser, sentir, pensar, saber, conhecer, viver. Refiro-me às estratégias, pedagogias, práticas e metodologias, ações sociais, políticas, performáticas, espirituais que empregamos para construir, para aprofundar as fissuras” (WALSH, 2016, s/p), exatamente a proposta das práticas intersticiais da Sociologia dos Corpos/Emoções.

<sup>144</sup> “[...] a lógica da interculturalidade envolve um conhecimento e um pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica ‘conhece’ esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um pensamento ‘otro’. Um pensamento ‘otro’ que orienta a agência do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando) tanto as estruturas e paradigmas dominantes quanto a estandarização cultural que o conhecimento ‘universal’ do ocidente constrói” (Tradução livre feita por mim).

<sup>145</sup> Abertura do IX Congresso Brasileiro de Hispanistas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, em 22 de agosto de 2016.

<sup>146</sup> Interculturalidade e (de)colonialidade? Gritos, fissuras e sementes a partir de Abya Yala. (Tradução livre feita por mim).

Ao longo das unidades seguintes do curso, aprendi o conceito de emoção que assumo na tese – apresentado no item 5 – como uma ação, ao mesmo tempo, fisiológica e social, que apresenta ainda um caráter cognitivo, já que a emoção reflete as operações de ordenar, selecionar e interpretar determinado acontecimento (LUNA, 2007). Nesse ponto, encontro outra relação entre a Sociologia dos Corpos/Emoções e a interculturalidade: sentir e expressar as emoções são ações culturais, como expressa o fragmento a seguir:

Se entiende aquí a las emociones como un sentimiento experimentado por los individuos, pero que sólo es posible explicarlas y darles sentido a partir de una evaluación – cognición – vinculada a prescripciones de corte moral y creencias existentes en el orden social en el cual el individuo se desenvuelve a lo largo de su vida. Es decir, los sentimientos y emociones subjetivas además de tener una intercontextualidad – situación –, tienen que ver con un contexto histórico cultural determinado, que es el que le ofrece al individuo sus códigos para sentir y expresar sus vivencias emocionales y afectivas de manera efectiva<sup>147</sup> (LUNA, 2007, p. 233).

De acordo com Scribano (2009a; 2009b), ao contato com o social, temos as impressões no corpo, as quais se estruturam em percepções; como resultado, temos as sensações; finalmente, as emoções, que advêm da ação de sentir ou sentir-se, de maneira que a emoção e o sentimento estão marcados social e culturalmente. Ainda segundo o autor, o capitalismo definiu o lugar do corpo e das emoções de acordo com a necessidade de produzir sujeitos para os objetos e para se tornarem consumidores fetichistas da vida (SCRIBANO, 2015). Assim, os mecanismos de suportabilidade social e os dispositivos de regulação das sensações tornam-se políticas naturalizadas das emoções e dos corpos a limitarem as ações das pessoas de acordo com suas disposições corporais. Criam-se desejos e necessidades, alimentados pelo *marketing* poderoso e onipresente, que determina nossas relações com o mundo e com o outro (SCRIBANO, 2009b).

Marcados, culturalmente, estamos todos nós que vivemos em sociedade, pois “[...] ‘o verdadeiro lugar da cultura são as interações individuais’. Para ele [Sapir], uma cultura é um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações” (CUCHE, 2002, p. 105). Logo, as interações realizam-se em meio às emoções estabelecidas de acordo com as possibilidades de cada indivíduo ou

---

<sup>147</sup>“Entendem-se aqui as emoções como um sentimento experimentado pelos indivíduos, mas que só é possível explicá-las e dar-lhes sentido a partir de uma avaliação – cognição – vinculada a prescrições de fundo moral e crenças existentes no meio social em que o indivíduo se desenvolve ao longo de sua vida. Quer dizer, os sentimentos e emoções subjetivas, além de ter uma intercontextualidade – situação – têm a ver com um contexto histórico-cultural determinado, que é o que oferece ao indivíduo seus códigos para sentir e expressar suas vivências emocionais e afetivas de maneira efetiva” (Tradução livre feita por mim).

grupo social. Leitora de Cuche (CUCHE, 2002), Paraquett (2010) aborda a pluralidade de culturas a depender de diferentes contextos socio-históricos nos quais interagimos:

Repare-se que Cuche explica o comportamento de homens e mulheres através da cultura, pondo por terra qualquer possibilidade de interpretação de controles da natureza ou, acrescentaria eu, de religiões. Os homens e as mulheres se comportam de acordo com suas culturas – cultura no plural porque, no mesmo contexto social, há diferentes culturas que interagem entre si, determinando diferenças locais. Portanto, nem todos os homens brasileiros são iguais, apesar de se falar em ‘cultura brasileira’. E, se comparamos esses homens brasileiros a homens de outras culturas, as diferenças podem ou não ser significativas, pois além da questão da nacionalidade, há muitíssimos outros fatores que interferem, como a idade, o nível de escolaridade, o socioeconômico, a religião etc. (PARAQUETT, 2010, p. 139-140; destaques no original).

Nas interações, sentimos e expressamos emoções, que são socialmente condicionadas e compartilhadas. A estrutura social participa ativamente da caracterização de uma ou outra diferença cultural e, como afirmou Paraquett (2010), não falamos em cultura brasileira, uma vez que está formada por homens e mulheres de contextos diversos com variadas possibilidades de ação. De acordo com a perspectiva intercultural, cada uma dessas diferenças culturais tem seu valor como fonte de saber e forma de viver. Aguado *et al.* (2005, p. 20) propõem “[...] adoptar un enfoque intercultural en educación desde la consideración de que las diferencias culturales están ahí, nos definen y modulan nuestras relaciones personales y sociales”<sup>148</sup>.

Percebo, em minhas experiências narradas nestas páginas, que ora fui envolvida pela dominação dos corpos, como na criação do hábito de assistir a novelas, ora encontrei espaços de realização pessoal, como a concretização do sonho de ser professora universitária. Assim, penso que fiz “do limão a limonada”, da alienação da TV, saí para a percepção crítica das coisas da vida, passando por diferentes grupos sociais, convivendo com ambientes culturais diversos e neles crescendo, agregando e mesclando emoções e vivências culturais que me foram formando ao longo dessa trajetória.

Antes de arrematar este item, referencio Paulo Freire – repito, um dos precursores da perspectiva intercultural – sempre citado por Catherine Walsh, Teresa Aguado e Alfonso García Martínez, e, como demonstra o excerto a seguir, também aproxima-se da perspectiva da Sociologia dos Corpos/Emoções, seguidor que era de Marx:

---

<sup>148</sup> “[...] adotar um enfoque intercultural em educação considerando que as diferenças culturais estão aí, nos definem e articulam nossas relações pessoais e sociais” (Tradução livre feita por mim).

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionado* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 1997a, p. 21; destaques no original).

Realizar o curso virtual contribuiu para a compreensão do que afirma o educador pernambucano acerca da nossa presença no mundo. Se, por um lado, não somos amplamente livres ou autônomos na vida pessoal e profissional, uma vez que estamos condicionados, como já me referi, por outro, não estamos amarrados para sempre em um único modo de fazer. Particularmente, cada vez que mergulho em novas experiências e novos conhecimentos, descubro outras partes de mim e daqueles com os quais estou em interação. Saber de tudo isso encheu-me de energia para buscar mais informações sobre o estudo sociológico das emoções e para ler, com outros olhos ainda mais abertos e mais críticos, sobre o diálogo entre culturas. Por isso afirmo que o curso promoveu-me não só como professora e formadora de professores, mas também como sujeita<sup>149</sup> protagonista da minha história no planeta.

---

<sup>149</sup>Por opção pessoal, refiro-me a mim mesma com o substantivo no feminino, tomando a liberdade que o texto próprio me permite.

## 19 ERA PRIMAVERA EM MURCIA... EU ESTAVA LÁ

Entre janeiro e março de 2017, dediquei-me a escrever os primeiros itens desta tese para definir, com Marcia, o estilo do texto, em outras palavras, a melhor forma de dizer como o Espanhol me toca, e me tocou, e como eu toco os outros, ou toquei, através dele. Estilo definido, alegria estampada no rosto, coragem em alto tom, era só prosseguir! Afirmado meu compromisso com a renovação nas maneiras de investigar e de divulgar os resultados da pesquisa, partia, poucos dias depois, para a Espanha, em busca de novas experiências, conhecimentos e aprendizados.

Nessa ocasião, fui agraciada com uma bolsa de Doutorado Sanduíche para *Universidad de Murcia* (UM)<sup>150</sup>. Pela primeira vez, usufruiria de uma bolsa de pesquisa e me sentia muito feliz por isso. Considerei-me privilegiada, talvez uma das últimas beneficiárias de bolsas desse tipo no país. Isso porque o Brasil vive uma fase<sup>151</sup> de cortes de verbas, inclusive na educação<sup>152</sup>, principalmente, em função da Proposta de Emenda da Constituição (PEC) 95<sup>153</sup>, de 2016, a PEC do teto dos gastos públicos, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e deu outras providências, em tentativa do Governo Federal de reduzir custos.

Infelizmente, como já mencionei, no Brasil os tempos estão sombrios, numa conjunção entre crise econômica e política. Nesses períodos, as decisões governamentais incidem sobre os de menor poderio social, como evidenciam os cortes no orçamento público, com diminuição de verbas, atingindo essencialmente serviços sociais básicos, como saúde, educação, infraestrutura, ressaltando-se ainda achatamento, atraso e até corte de salários de servidores públicos, conforme vem ocorrendo nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Mais uma vez, diante das circunstâncias, preciso elevar a altos patamares minha capacidade de sentir esperança em dias melhores e fazer minha parte na

---

<sup>150</sup>Bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao MEC, que incentiva a formação nesse nível de ensino.

<sup>151</sup>Ano de 2017.

<sup>152</sup>Notícias veiculadas na mídia brasileira anunciavam o corte na educação para o ano de 2017, conforme as manchetes a seguir. “Corte de verbas asfixia universidades brasileiras”, do Jornal Estado de Minas, [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/06/internas\\_educacao,889675/corte-de-verbas-asfixia-universidades-federais.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/06/internas_educacao,889675/corte-de-verbas-asfixia-universidades-federais.shtml). Acesso em 15 de outubro de 2017. “Temer tira R\$ 4,3 bilhões do orçamento do Ministério da Educação”, no Portal do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8734>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

<sup>153</sup>Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 15 de outubro de 2017.

luta por manter a dignidade do profissional da educação e de seus estudantes através, por exemplo, de minha atuação crítica e política em sala de aula e da publicação desta tese.

A 6 de abril de 2017, chegava novamente à Espanha, especificamente, à florida Murcia, em sua enfeitada e alegre primavera. Nessa oportunidade, não estava lá para realizar um sonho, mas para conhecer outra realidade, o sudeste espanhol e suas histórias de imigração, que representam dor e desespero, ao mesmo tempo em que anseios e confiança em um futuro diferente. Entre a primeira ida ao país, para Salamanca, e esta, houve uma segunda vez exclusivamente no “modo férias”, em 2012, para apreciar as belezas da região de Andaluzia. Agora, iria morar por um período de quatro meses e estabeleceria novas relações com a Espanha, menos românticas, menos “comunicativistas” e mais realistas.

Durante esse período, tinha os seguintes objetivos: ler novas referências em interculturalidade, atualizando meus conhecimentos sobre o assunto; visitar projetos de mediação intercultural, preferencialmente, em ensino de Espanhol; dar aula em um desses projetos, se possível; conversar com os professores voluntários de Espanhol desses projetos; assistir a algumas aulas de Antonia Sánchez, no curso *Educación Social* na UM, que me orientou nessa etapa do Doutorado Sanduíche. Em poucas palavras, afirmo, jubilosa, que atingi todos esses objetivos e voltei para o Brasil, em 31 de julho do mesmo ano, com o sentimento de missão mais que cumprida. Não imaginava que seria tão bom e que viveria experiências tão ricas nesse período!

Da novidade de leituras, tive contato com o *Método Inductivo Intercultural* (MII), uma filosofia educacional crítica surgida entre os anos de 1980 e 1990, no contexto da educação indígena do Peru e difundido no México e no Brasil – na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (GASCHÉ, 2015; SARTORELLO, 2016). A Profa. Antonia está estudando o MII com seus alunos da Graduação e aplicando-o a determinados contextos. Vi, então, uma boa oportunidade de conhecer esse trabalho teórico e prático, tanto compreendendo as concepções teóricas que o embasam quanto entendendo as possibilidades de trabalho de produção prática desse saber.

O *Método* foi criado para ser um contraponto às relações de poder entre os indígenas e as sociedades, especialmente em se tratando de sociedades fincadas nos regimes econômicos neoliberais. Desnecessário dizer o quanto o MII relaciona-se ao estudo sociológico das emoções, haja vista sua prioridade em desafiar a assimetria das relações de poder e valorizar os conhecimentos que vêm “de baixo”, além da declarada inspiração em Marx para sua elaboração (GASCHÉ, 2015). Segundo seu fundador, o



antropólogo e linguista suíço e assessor da Direção do *Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana* (IIAP), Jorge Gasché, o papel político do MII está em “[...] contrarrestar la depreciación de las actividades hortícolas, el éxodo de la juventud y la degradación del régimen alimenticio en las comunidades rurales”<sup>154</sup> (GASCHÉ, 2015, p. 66).

Prioriza-se, portanto, o saber indígena através do processo indutivo de geração de conhecimento, que tem como base o “fazer” e o “inter-aprender” (SARTORELLO, 2016). Os conhecimentos indígenas são estudados, bem como os conhecimentos convencionais e, a partir dessa relação, são estabelecidos os conhecimentos interculturais, pois “Con el reconocimiento de la validez de un modelo social y una lógica de vida indígenas admitimos que existe un modelo de vida social alternativo que permite evaluar y cuestionar el modelo dominante”<sup>155</sup> (GASCHÉ, 2010, p. 114). Assim, valoriza-se a racionalidade epistêmica da relação entre o índio e a natureza nas atividades pedagógicas da Educação Indígena Bilíngue (EIB).

Quando, em minhas comunicações orais ou palestras, falo sobre interculturalidade, é recorrente a pergunta: Como aplicar a teoria à prática? O mesmo ocorreu na Espanha, no *IX Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras*, ocorrido em julho de 2017, na *Universidad de Granada*, onde apresentei o projeto de pesquisa do qual origina esta tese. Penso que, antes de saber técnicas para a aplicação de um método intercultural, é necessário sentir o apelo pessoal e profissional por uma epistemologia crítica que valorize o saber contextualizado e engajado politicamente, com potencial transformador. Não se trata de interculturalidade como modismo (expressão que ouvi de uma colega do próprio curso de Pós-Graduação), pelo contrário, trata-se de provocar mudança, que já sentia em mim mesma, e buscar germiná-la também em meu trabalho pedagógico.

O próprio Gasché (2010) faz essa pergunta em um artigo e apresenta uma resposta: o ponto de partida da MII são as atividades sociais comunitárias realizadas por índios de oito povos da Amazônia peruana, sejam elas produtivas, recreativas ou rituais, pois estas expressam a cultura indígena. Então, antes mesmo de começar o trabalho com os estudantes, o professor precisa identificar essas atividades, entrar no mundo dos alunos para, a seguir, elaborar um calendário indígena com as tarefas a serem estudadas detidamente e que constituirão o conteúdo das aulas. Na etapa seguinte, o professor planeja

---

<sup>154</sup> “[...] contrapor a depreciación das atividades de horticultura, o êxodo da juventude e a degradação do regime alimentar das comunidades rurais” (Tradução livre feita por mim).

<sup>155</sup> “Com o reconhecimento da validade de um modelo social e uma lógica de vida indígenas, admitimos que existe um modelo de vida alternativo que permite avaliar e questionar o modelo dominante” (Tradução livre feita por mim).

onde ocorrerão suas aulas, tendo em vista o conteúdo a ser desenvolvido. Finalmente, ele acompanha a verbalização, em sala de aula, das experiências práticas realizadas no ambiente de origem. Assim, o conhecimento é elaborado através:

1) de la *explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales*, lo que es el caso de las sociedades ‘orales’, en las que los niños participan saliendo del aula; y 2) de la *articulación* de estos contenidos indígenas con los saberes escolares convencionales, científicos y comunes a todas las escuelas del país. Al practicar con los niños el saber hacer y el saber hablar de la comunidad local en situaciones vivenciales reales y al relacionar, en la reflexión e interpretación de estas prácticas y vivencias, las nociones y los significados indígenas verbalizados con los conocimientos científicos y escolares convencionales, la escuela valora, en los hechos y en la práctica, la sociedad y cultura locales, que sirven de referente de todo aprendizaje, al tiempo que amplía el horizonte de las capacidades del niño hacia las competencias y habilidades que requiere la vida en la sociedad nacional dominante<sup>156</sup> (GASCHE, 2010, p. 121-122; destaques no original).

Como exemplo de conteúdo do MII, que demonstra a transformação de conhecimento implícito em explícito e a articulação intercultural, cito o caso da atividade social “Vamos a la cocina de doña Mari a preparar tortilla de maíz verdadero para alimentarnos sanamente”<sup>157</sup>, trazida por Sartorello (2016, p. 141), em uma unidade didática elaborada por ele e sua equipe de investigação quando atuou em uma escola tseltal<sup>158</sup> em Chiapas, no México. O professor e pesquisador mexicano propõe, nesse caso, os seguintes conhecimentos próprios: variedade de milhos, cosmovisão maia, economia camponesa, alimentação própria, cuidado com a saúde e processo de elaboração da tortilha. Já a articulação com os conhecimentos escolares convencionais poderia se dar por meio de variados fatores: reconhecimento das variedades de milho transgênico, ideologia capitalista, economia neoliberal e mercados de grãos básicos, dependência alimentar, alimentos industrializados e cuidado com a saúde, figuras geométricas, graus e medição do tempo.

Mas o que eu tenho a ver com a educação indígena? Aparentemente, nada? Engano! Tudo! É o que as linhas seguintes deste texto vão mostrar. E por que essa leitura me

<sup>156</sup>“(1) da *explicitação dos conhecimentos implícitos nas atividades sociais*, o que é o caso das sociedades ‘orais’, nas quais as crianças participam saindo da sala de aula; 2) da *articulação* desses conteúdos indígenas com os saberes escolares convencionais, científicos e comuns a todas as escolas do país. Ao exercitar com as crianças o saber fazer e o saber falar da comunidade local em situações vivenciais reais e, ao relacionar, na reflexão e interpretação dessas práticas e vivências, as noções e os significados indígenas verbalizados com os conhecimentos científicos e escolares convencionais, a escola valoriza, nos fatos e na prática, a sociedade e cultura locais, que servem de referência para toda aprendizagem, ao mesmo tempo em que amplia o horizonte das capacidades da criança em direção às competências e habilidades que requer a vida na sociedade nacional dominante” (Tradução livre feita por mim).

<sup>157</sup>“Vamos à cozinha de dona Mari para preparar tortilha de milho de verdade para alimentarmo-nos de maneira saudável” (Tradução livre feita por mim).

<sup>158</sup>Grupo étnico da região de Chiapas, México.

interessou e me afetou? Porque me mostrou ainda mais a potencialidade educativa da realidade do aluno. Pensava sobre isso enquanto estudava a história da cidade de Viçosa. Apercebi-me de que nunca sequer procurei conhecer o entorno da Universidade junto com meus alunos para pensar o ensino de Espanhol voltado para aquelas pessoas. Certamente, muitos graduados sairão da cidade para trabalhar. No entanto, esse exercício, que poderia servir como um exemplo para todos os estudantes, nunca foi realizado por mim. Certo dia, assistindo ao MGTV<sup>159</sup>, em Juiz de Fora, vi uma reportagem sobre a tradição do Congado em Viçosa e fiquei tocada porque nada disso estava presente em minhas aulas. Dessa maneira, identifiquei no MII uma boa fonte de exemplos sobre como ser intercultural.

Afinal, trata-se de propor a interculturalidade com o fim de mudança de estruturas sociais, em que acredito, e não apenas tratar verbalmente de “temas motivadores”<sup>160</sup> (GASCHÉ, 2010, p. 116). Esse é um dos sentidos da interculturalidade que me atrai para essa perspectiva teórica, sua possibilidade transformadora, conforme mencionei no item 18. Interesse-me também por ela porque promove o diálogo, que eu tento buscar nas pesquisas, nas ações de extensão e nas aulas, como também comentei em diversos itens anteriores. Finalmente, mas ligando-se aos outros dois motivos para pensar sobre essa teoria e incluí-la em meu fazer, está sua potencialidade para o empoderamento das pessoas (FREIRE, 1987). Ora, se parto do meu próprio mundo para conhecer o mundo do outro, estou conhecendo-me e reconhecendo-me primeiro, processo no qual pode surgir a valorização de minha cultura, a descentralização de pontos de vista e a promoção do diálogo cultural que, embora conflitivo por vezes, favorece o crescimento individual e coletivo.

Meu primeiro encontro com Antonia se deu no dia do meu aniversário, 10 de abril de 2017. Ganhava um presente, mas ainda não o sabia! Antonia se tornaria companheira de trabalho, de mar e de montanha, além de grande incentivadora! Embora mestra, já não consigo mais referir-me a ela como Professora Antonia, de maneira tão formal. Marcamos em frente à porta principal da *Catedral de Murcia*, um ponto de encontro de fácil localização, além de ser um dos locais mais belos da cidade, eu diria até, hipnotizante. E, neste momento, em que escrevo estas memórias, vêm-me à cabeça as tardes em que me sentava em um dos restaurantes de sua praça e tomava um chá ou almoçava contemplando aquela maravilha sob um céu de azul inigualável. Como a descrição é insuficiente, acrescento a foto que foi tirada por mim, durante a Semana Santa, em abril de 2017, às

<sup>159</sup>O MGTV é um noticiário local da Zona da Mata Mineira, que integra, portanto, as duas cidades – Juiz de Fora e Viçosa – produzido e veiculado de segunda a sábado, em dois horários, pela Rede Globo de Televisão.

<sup>160</sup>“temas motivadores” (Tradução livre feita por mim).

vésperas da primavera, que comprova como a *Plaza Cardenal Belluga* é emblemática na cidade. A saudade me invade e me traz as muitas boas lembranças do que vivi em Murcia!

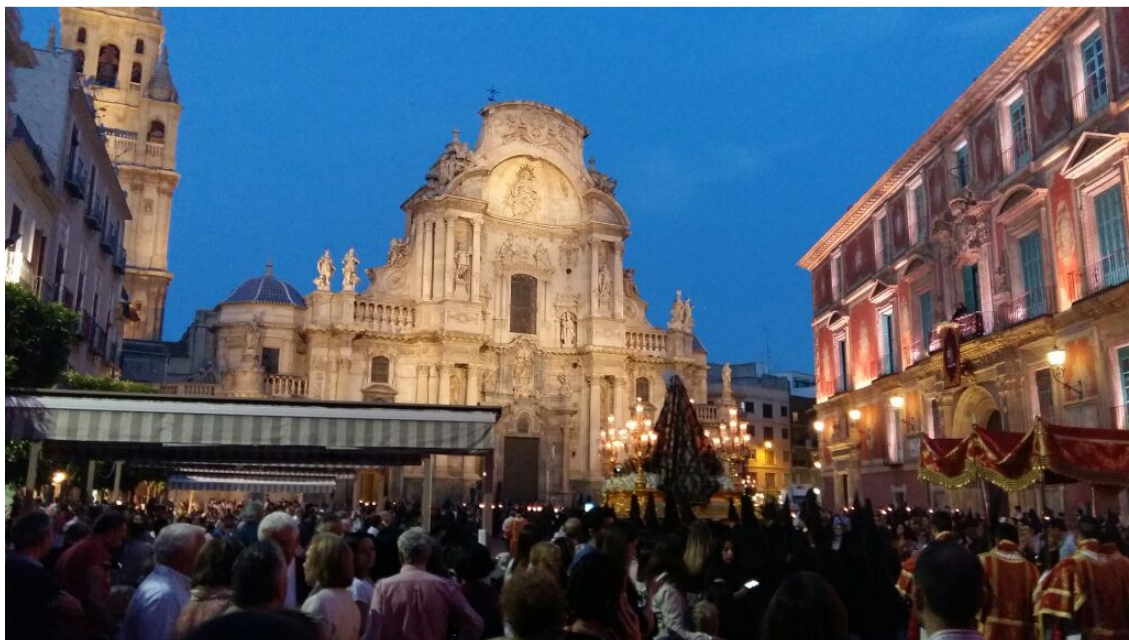


Foto 5: *Catedral de Murcia* durante a Semana Santa.  
Fonte: arquivo pessoal.

Até a decisão de solicitar a tutoria de Antonia, eu não lera nenhum de seus textos, apenas de seu orientador de Doutorado, Alfonso García Martínez, porém, Marcia já havia realizado um período de pesquisa com ela e manifestado ao PROELE sua admiração pelo trabalho de Antonia junto aos imigrantes de Murcia. Lidar com a questão da imigração era novo para mim, uma vez que não havia trabalhado com o ensino de Espanhol nesse foco, razão pela qual resolvi conhecer esse prisma dos estudos teóricos e da prática intercultural.

Em nossa primeira reunião, além de nos conhecermos, falamos sobre minha pesquisa, sobre o trabalho nas duas instituições, a UM e a UFV, sobre o plano de carreira de professor nas universidades brasileiras e espanholas. Enfim, rapidamente, vi que teríamos muito assunto pela frente. A UM estava de férias de primavera e só retornaria ao funcionamento normal cerca de dez dias depois, que foi quando nos reunimos pela segunda vez para que eu conhecesse o campus Espinardo<sup>161</sup>, onde se encontra a *Facultad de Educación*, e me cadastrasse como pesquisadora visitante junto à Secretaria de Relações Internacionais da Instituição.

<sup>161</sup>A UM possui dois *campi*: o campus Espinardo, no bairro de mesmo nome, afastado do centro da cidade, e o campus de la Merced, mais antigo e situado no centro.

Era dia 25 de abril. Após formalizar minha apresentação à UM, fomos para sua sala e conversamos um pouco sobre livros e leituras, momento em que também fui presenteada com exemplares organizados por ela e por seu ex-orientador, compilações de eventos organizados por eles na UM e outros livros, constituindo-se esse no primeiro material que li em Murcia. Em seguida, ela me levou para dar uma volta pelo campus, indicando-me onde se instalavam alguns locais, como refeitórios, biblioteca, paradas de ônibus e de *tranvía*<sup>162</sup>. O contato inicial com a orientadora foi maravilhoso, mas o que tive com a Universidade foi de desapontamento, pelo silêncio e quietude do lugar, como tenho registrado em meu caderno de notas: “*Sensação: estranhamento e não vontade de estar, muito calmo o campus, não tem o clima universitário com jovens andando nas ruas, como no Brasil. Pouco pulsante*”.

De fato, não foi amor à primeira vista, como quando estive na *Facultad de Ciencias Sociales* da UBA. Na UM, vivi um choque cultural que nem imaginava. Fui exemplo real de como nossas próprias percepções são estendidas às considerações sobre o outro, o que é, claro (!), inevitável, pois é a maneira como conhecemos o mundo primeiramente. O problema é quando essa diferença causa repulsa e preconceitos. Não me senti confortável por estar lá, tampouco tive interesse em voltar para estudar na biblioteca, por exemplo. É certo que havia outro fator importante nesse contexto: minha casa era muito confortável e eu dispunha de um quarto individual, com ambiente adequado para os estudos, além do fato de eu ser muito disciplinada, o que tornava desnecessário sair de casa para estudar. Devido a tudo isso, voltei poucas vezes à UM, apenas para assistir às aulas de Antonia e para o descredenciamento, antes de voltar ao Brasil. Sentia mais gosto de estar no campus de La Merced, talvez pela arquitetura da edificação, mais antiga (100 anos em 2017) e o campus Espinardo é bem mais moderno. Na foto a seguir, o registro de minha primeira visita ao campus de la Merced.

---

<sup>162</sup>O *tranvía* é um sistema de transporte público sobre trilhos e com conexão elétrica, muito comum em cidades europeias.



Foto 6: no claustro do campus de la Merced.  
Fonte: arquivo pessoal.

Dois dias depois, 27 de abril, Antonia encontrou-me novamente, dessa vez em uma cafeteria próxima a minha casa, para tratarmos da minha agenda de trabalho, quando lhe relatei, detalhadamente, meus objetivos em Murcia, ao que ela já me convidou para assistir a várias aulas suas. Infelizmente, não haveria muitas mais, haja vista estarem concluindo o quadrimestre, mas, ainda assim, pude aproveitar essa oportunidade. Antonia convidou-me também para falar aos seus alunos sobre o Brasil e me disse que eu poderia conhecer cursos de Espanhol para estrangeiros, inclusive atuar como professora voluntária por um período em torno de dois meses, o tempo que eu ainda teria lá. Apesar de ter achado o máximo na hora, depois, fiquei bastante assustada com essa possibilidade, pois era algo completamente novo para mim. Apesar da apreensão e das indagações (Como eu me sairia? Conseguiria atingir os alunos? Poderia ajudar, ainda que sem experiência de aulas para imigrantes?), aceitei na hora porque gosto de desafios e sempre acho que vou conseguir. As aulas

aconteceram e esta foi a experiência mais marcante de todo o meu período de Doutorado Sanduíche na Espanha, para a qual selecionei um item especial, o próximo.

No mesmo dia em que nos reunimos pela terceira vez, fui assistir a uma aula sua da disciplina *Programas de Acción Socioeducativa en Infancia y Juventud*<sup>163</sup>, uma matéria obrigatória para graduandos do 2º ano de *Educación Social* da UM. Era dia de apresentação de trabalhos em grupos, e eu fiquei observando diferentes elementos: espaço físico e ambiente da sala de aula; participação dos alunos; desempenho do grupo que se apresentava; atuação da professora. Diante da exposição dos alunos – não sei bem como dizer isso, talvez autoestima elevada –, senti-me empoderada a ponto de pensar que poderia ser professora na Espanha e de ver-me como professora naquele contexto, talvez pelo interesse despertado pelo tema do trabalho, *Cuentacuentos* (contação de histórias), e também pelo enfoque na educação para a infância, ainda que fora da escola. Ao contrário da impressão externa sobre o campus, percebi que a sala de aula era muito semelhante às salas de aula do Brasil: timidez de alunos para responder à professora e aos participantes do grupo; interesse de alguns e desinteresse de outros; conversas paralelas em alguns momentos; salas de aula com os mesmos recursos que os nossos, como projetores e quadro de giz.

No dia 2 de maio, em outra turma da mesma disciplina, desta vez, do turno da manhã, a apresentação do trabalho foi com o tema “combate ao *bullying*”. Fiquei encantada com o que vi! O grupo preparou 4 atividades práticas sobre o tema em uma das entradas da *Facultad de Educación*, para atrair a atenção dos estudantes que chegavam ou saíam do prédio. E conseguiram! O objetivo era que as pessoas passassem por todas, ou algumas, atividades, mas que não ficassem indiferentes àquele movimento. Lembrei-me dos trabalhos que fazia com os alunos do ensino fundamental e médio no pátio, nos jardins da escola, dos cartazes que eles faziam para apresentar suas ideias. Era tudo muito artesanal, bem diverso do outro grupo que utilizou o projetor e o *Power Point*. Fiquei plenamente envolvida e também participei.

A primeira foto a seguir ilustra minha participação na confecção do painel intitulado *#sumatuhuellacontraelbullying*<sup>164</sup>, fixado na parede da entrada da faculdade. Após a realização do trabalho, o material continuaria exposto até a semana seguinte. O objetivo era conscientizar os alunos para essa questão e motivar os futuros educadores sociais a criarem potenciais meios de ação junto às comunidades com as quais trabalhariam.

---

<sup>163</sup>Programas de Ação Socioeducativa em Infância e Juventude (Tradução livre feita por mim).

<sup>164</sup>“#deixesuaimpressãocontraobullying” (Tradução livre feita por mim).



A segunda foto mostra minha participação na atividade “*Siente su mundo*”<sup>165</sup>: após assistir à dramatização de uma cena baseada em um caso real de assédio moral, os participantes expressavam suas emoções, por meio de desenhos e palavras. Em minha participação, tratou-se da história de uma adolescente de 16 anos que havia cometido o suicídio após sofrer repetidas vezes com o *bullying* na escola.



Foto 7: participação na elaboração do painel.  
Fonte: arquivo pessoal.



Foto 8: participação na atividade de expressão corporal.  
Fonte: arquivo pessoal.

<sup>165</sup>“Sinta seu mundo” (Tradução livre feita por mim).



Enquanto vivia essa experiência, com meu caderninho de notas – aliás, esse foi meu companheiro desde maio de 2016 e chamou a atenção dos alunos dessa turma de Antonia, a ponto de um deles comentar que eu estaria escrevendo um livro de tanto que fazia anotações –, pensei na tristeza por ver como esses casos são recorrentes e como é importante que estejam presentes nas discussões dos futuros professores de Espanhol também. Afinal, o trabalho do professor é tão social, quanto pedagógico e linguístico-cultural.

Assisti também à oficina de mediação cultural, outra das atividades propostas pelo grupo. Foi bom porque entendi, na prática, como funciona a mediação cultural, que, teoricamente, é:

[...] un proceso mediante el cual una persona, profesional o no, actúa como intermediaria entre dos o más partes para facilitar la comunicación entre las mismas, para que lleguen a un acuerdo o para que busquen una solución a un conflicto<sup>166</sup> (GARCÍA MARTÍNEZ *et al.*, 2007, p. 144).

No trabalho em foco, o estudante de *Educación Social* era o mediador em ação, já que essa é uma das tarefas atinentes a esse profissional. Acompanhando uma encenação de mediação, fiz a seguinte anotação em meu caderno: “[...] *pensei na importância de levar à prática o que se estuda na teoria. Ou seja, não haveria melhor maneira de entender o trabalho como educador social que ‘botando a mão na massa’.* Então, a relevância da metodologia indutiva. Então, mais prática ao lado da teoria. Buscar avanços em minha prática nesse sentido. Ser intercultural na escola”.

Observo que, em vários momentos, chamo minha própria atenção para o que eu preciso mudar como professora e formadora de professores. A experiência a que assisti, embora fosse simulação, demonstra minha preocupação com a relação entre teoria e prática. Esse chamamento relaciona-se ao que afirmam Daher e Sant’anna (2010) acerca da necessária conexão entre o que o licenciando aprende na universidade e as necessidades dos estudantes da escola. Ou, como afirma Maia González (2012), o que se espera que o Espanhol represente para a escola. A pergunta sobre qual é meu papel como formadora dos professores que irão para esse ambiente de aprendizagem acompanha-me o tempo todo e encontro algumas respostas em minhas próprias vivências como aluna, conforme já citei anteriormente, e em experiências que vivi neste Doutorado, como estas que acabo de mencionar.

---

<sup>166</sup> “[...] um processo mediante o qual, uma pessoa, profissional ou não, atua como intermediária entre duas ou mais partes, para facilitar a comunicação entre as mesmas, para que cheguem a um acordo ou para que busquem uma solução para um conflito” (Tradução livre feita por mim).

Interessante notar que, praticamente em quase todas as atividades do trabalho, as pessoas que participavam tinham a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação a situações de assédio moral escolar, seja colocando-se no lugar da vítima, seja tão somente refletindo acerca da ocorrência. O fato é que o grupo responsável pela elaboração do trabalho valorizou as emoções como meio de atingir os assistentes, fazendo o que já disseram Luna (2007) e Bericat (2000) sobre o vínculo entre o conhecer e o sentir, conforme discutido no item 5. Foi o que ocorreu na atividade denominada “*¡Entre cuerdas!*”<sup>167</sup>, na qual, os participantes deveriam puxar uma corda por dois lados – sendo 1 de um lado e 3 do outro simbolizando, respectivamente, a vítima e os agressores, papéis invertidos uma segunda vez –, refletindo e expressando-se, ao final, sobre como se sentiram no papel de vítimas e no de agressores.

Ao final dessa aula, percebi que Antonia estava reunida com um grupo de alunos e eles conversavam sobre a função do educador social em escolas e outras instituições e sobre a situação do próprio curso de *Educación Social*. Eles falavam que esse profissional não só trabalha com questões de exclusão social, mas também com a educação ao longo da vida, ou educação de adultos, e com animação sociocultural para a cidadania política. Entendi que havia necessidade de reforçar o lugar do educador social, algo bastante semelhante ao que passamos com o Espanhol no Brasil frente ao Inglês como língua imperial (SIQUEIRA, 2012).

Antonia incentivou os alunos a buscar a ampliação de vagas públicas de educador social na Espanha. Foi um belo exemplo do ativismo político da professora, que também se prontificou a auxiliá-los na organização de uma comissão para discutir os papéis do educador social, indicando-lhes, inclusive, os passos a seguir para institucionalizar a discussão. Tudo isso me lembra de meu papel político como professora: é movimento, é mexida nas certezas, é dúvida, é busca da vida de verdade, é diálogo, é respeito à dignidade humana e profissional, é empoderamento, é esperança, é Verônica, Magali e Eliete, é Adrián Scribano (2009a; 2009b), é Catherine Walsh (2006); é Edleise Mendes (2004); é Marcia Paraquett (2015) e é Paulo Freire (1997a; 1997b; 1987).

Como afirmei no início deste item, voltava à Espanha com uma perspectiva menos romântica dessa vez e, como passei mais tempo e em uma região menos glamorosa do país que sua parte central, tive oportunidade de conhecer a Espanha atingida pelo desemprego e, por isso, mais pobre. Eram pessoas vivendo nas ruas e dormindo nas agências bancárias, catadores de lixo e, em sua maioria, os fenótipos comuns a essas pessoas eram dos latinos

---

<sup>167</sup>“Entre cordas!” (Tradução livre feita por mim).

do Sul do planeta e dos africanos de origem negra. Essa Espanha estava muito mais próxima do Brasil que eu pensava!

Na tarde do dia 3 de maio, em um intervalo de leitura, chego à janela para apreciar a vista e vejo um jovem com uma bicicleta buscando objetos recicláveis nos enormes recipientes de lixo dispostos na direção da janela do meu quarto. E anoto em meu caderninho: “*Dou-me conta de que essa viagem de estadia tem um caráter muito diferente da viagem do sonho em 2005, tenho os pés mais no chão, embora o amor pelo país continue o mesmo. Muitas mudanças na Espanha, uma Joziãne muito diferente também em 2017*”.

Outra situação que me mostrou a face negativa do país foi o relato de uma jovem norte-americana de pais filipinos, que mora em Madri, onde é professora de Inglês. Conheci a jovem no albergue onde fiquei hospedada quando fui a Valência para um passeio turístico – essa foi uma atividade constante nesse período de Doutorado Sanduíche na Espanha e que me trouxe muita alegria por poder visitar cidades e lugares novos; agora, tinha mais tempo para isso. Quando soube que eu era professora de Espanhol e que estava morando em Murcia, a jovem me fez dois comentários muito interessantes que retratam o preconceito linguístico no país, especialmente, de habitantes da capital contra habitantes do Sul e contra hispano-americanos.

Primeiro, ela me perguntou se era muito difícil entender os murcianos, pois havia ouvido dizer que estes falavam muito mal o Espanhol. Depois, comentou que os espanhóis de Madri incomodavam-se quando os estrangeiros falavam Espanhol como os latino-americanos, sem usar o *vosotros*<sup>168</sup>, por exemplo. Pensei sobre o assunto e me dei conta de que, até então, não havia identificado esse preconceito porque, das vezes anteriores, eu também usava o *vosotros*, imitando os espanhóis, e, dessa vez, em que me esforçava por criar uma identidade linguística de falante não nativa de Espanhol, incluindo a abolição desse pronome, ainda não havia estado na capital do país.

Agora, ao narrar essas experiências, recordo-me da *Marca España*<sup>169</sup>, uma política de melhoria da imagem do país, que tem, entre seus meios de difusão, a língua, considerada bem de consumo, além de bem cultural. E, obviamente, a variedade difundida é a utilizada em Madri, considerada por alguns como padrão do Espanhol. Estabeleço uma ligação entre a proposta política da *Marca España* e os comentários da jovem norte-americana, no que se refere à valorização e menosprezo de uma ou de outra maneira de falar. Assim, a língua falada em Madri é vista como bem falada, em detrimento da língua

<sup>168</sup>Pronome de segunda pessoa do plural usado apenas na Espanha.

<sup>169</sup>Maiores informações podem ser obtidas em: <http://marcaespana.es/>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

falada em qualquer outra parte do país ou fora dele, conformando a “norma *prescritiva*” da Língua Espanhola (MONTEAGUDO, 2011, p. 41; destaque no original), que “[...] implica a existência de um dispositivo ideológico e de um aparato institucional, ambos socialmente reconhecidos e com autoridade para definir o que é correto (legítimo) e com capacidade para impor seu critério” (MONTEAGUDO, 2011, p. 41).

Toda essa conceituação está bem distante daquela que adoto na tese e que tento colocar em prática como professora e formadora de professores. Empenho-me pela perspectiva de língua-cultura (MENDES, 2004) ao tempo em que o ponto de vista de quem advoga pela concepção prescritiva considera a língua como uma “entidade rigidamente hierarquizada” (MONTEAGUDO, 2011, p. 43): uns detêm o poder de decisão sobre como dizer, e outros apenas podem obedecer ou ser excluídos do padrão. Segundo o professor e pesquisador espanhol,

O prescritivismo tradicional acha-se associado à sobrevivência de estruturas sociais e esquemas de valores autoritários e discriminatórios e repousa num emaranhado de preconceitos que afinal convertem a variedade padrão num elemento chave da hegemonia e do controle em mãos de um grupo de prestígio e a tornam um pesado fator de exclusão sociocultural (MONTEAGUDO, 2011, p. 43).

Nada mais apropriado à Monarquia espanhola! Manter padrões rígidos de língua, valores autoritários e discriminatórios. Ah, como mudou minha percepção romântica da Espanha!

Enquanto me preparava para minha apresentação sobre os jovens no Brasil, em uma das turmas de Antonia, realizando pesquisas sobre números e condições de vida dessa população, refleti – e anotei – “*que é preciso pensar nesse público quando preparo minhas aulas para a graduação. Esses jovens vulneráveis, sonhadores, corajosos, aguerridos são os que estão nas salas de aula da educação básica*”. Lembrei-me também das propostas didáticas das quais falei na palestra proferida para os funcionários do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, citada no item 16, “*como tenho material ali para mudar minha prática de formadora de professores, que é o que tanto quero depois desse Doutorado*”.

A aula aconteceu no dia 11 de maio para a turma do 2º ano de *Educación Social*, na disciplina *Programas de Acción Socioeducativa en Infancia y Juventud*, do turno da tarde. Aquela seria uma aula diferente, porque, além dessa explanação, haveria uma conversa com um refugiado palestino residente em Murcia, que morava com uma das alunas da turma.

Preparei uma apresentação em *Power Point* (minha tecnologia mais produtiva!), baseando-me em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e abordei três facetas da juventude nacional: educação e trabalho; vulnerabilidade; participação política. A seguir, apresentei o trabalho sobre as relações entre o desemprego no Brasil e na Espanha a partir do vídeo *No es país para jóvenes* e listei possibilidades de favorecer a interculturalidade em sala de aula com os mesmos itens apresentados na palestra de Viçosa. Ainda que educadores sociais não sejam professores, o objetivo era ilustrar como realizava meu trabalho sob essa perspectiva. Senti que foi uma ótima oportunidade de me expressar sobre o assunto e de pensar sobre minha prática.

Houve poucas perguntas ao final, mas o que mais me chamou a atenção foi quando os alunos responderam à minha pergunta de início, sobre o que sabiam do Brasil. Imaginava receber uma chuva de respostas, quando um ou outro falou do carnaval e da língua portuguesa, nada mais que isso. Ao final da aula, quando todos já se haviam dirigido para outra sala, inclusive a professora, uma estudante equatoriana, que esteve muito atenta à apresentação, veio conversar comigo. Ela me contou sobre sua realidade e a de sua família. Falou de como se impressionava com o desinteresse e desestímulo dos jovens de seu país em entrar para a universidade, já que há muitos incentivos governamentais para isso. Perguntou-me o que eu pensava sobre essa atitude. Vi-me em uma situação complicada porque não conheço sua realidade, mas lembrei-me da realidade de primos e primas meus que tiveram oportunidades semelhantes às minhas – nasceram em famílias de classe baixa e estudaram em escolas públicas – mas fizeram outras opções, entre as quais tornarem-se pais na juventude, enfrentando, posteriormente, maiores obstáculos para seguir os estudos. Ela se mostrava curiosa pela situação do Brasil, demonstrando identificação comigo, provavelmente, pelo sentido de pertencimento à América Latina, comum a nós duas. Foi uma experiência muito válida!

Durante a apresentação, usei *ustedes*<sup>170</sup> para plural de *tú*<sup>171</sup> e não *vosotros*, como fazia quando imitava os espanhóis. Dei-me conta de que, realmente, havia adotado uma variedade mais “ao Sul” que “mais ao Norte” e que tampouco ceceava<sup>172</sup>. Lembrei-me de que minha

---

<sup>170</sup> Pronome de segunda pessoa do plural amplamente usado em diversas variedades do Espanhol fora da Espanha.

<sup>171</sup> Pronome de segunda pessoa do singular amplamente usado em diversas variedades do Espanhol falado em todos os países que têm essa língua como oficial.

<sup>172</sup> Segundo o *Léxico, Dicionário de Português Online*, cecear é a ação de proferir as consoantes fricativas alveolares sonora e surda /s/ e /z/ chegando a língua muito próximo dos dentes. Disponível em <https://www.lexico.pt/cecear/>. Acesso em 19 de outubro de 2017. Esta é uma característica da pronúncia que distingue as variedades de Espanhol faladas na Espanha exclusivamente.

amiga da Costa Rica, em um café que tomamos uma tarde de fevereiro em Juiz de Fora, comentou que meu Espanhol estava mais bonito, mais solto. A partir de agora, quando responder aos alunos a famosa pergunta – “Que Espanhol você fala?” –, vou dizer que falo o meu! Em minhas produções orais, percebo a mistura de vocabulário de um e outro país, dependendo de onde estive mais recentemente. Pergunto-me se a necessidade que sentimos, os famosos falantes não nativos, de definir nossa variedade, também não é fator cerceador, já que a língua é falada por uma pluralidade de pessoas, povos e lugares. Não seria melhor deixá-la fluir, da maneira como sair, com o *vos*<sup>173</sup> argentino e o *ordenador*<sup>174</sup> espanhol?

As OCEM (BRASIL, 2006) já traziam uma reflexão sobre a pluralidade linguística e cultural do Espanhol e seu ensino. No documento, as autoras asseveram que

É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a ‘sua’ própria forma de expressão. Por vezes também, como falante estrangeiro, inevitavelmente combina fragmentos de variedades diferentes. Em princípio, essa é a sua forma ‘natural’ de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Portanto, essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela (BRASIL, 2006, p. 136; destaques no original).

Logo, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), posso dizer que estou renovando minha forma de expressão, encontrando modos de dizer mais de acordo com a maneira como venho lidando com os universos linguístico-culturais do Espanhol e sua pluralidade. Ou talvez eu tenha entendido que essa é uma língua de caráter “policêntrico”, ainda que não conhecesse esse termo quando resolvi reduzir o impacto do ceceo sobre mim. Segundo Fanjul (2011, p. 302), esse termo “[...] alude à inexistência de um centro único de padronização”, o que, por si só, retira da Espanha o poder sobre a normatização da língua e sobre a opção de uso do Espanhol pelos falantes não nativos.

Após minha apresentação sobre os jovens brasileiros, o refugiado palestino falou sobre sua experiência de fugas, prisões, passaportes falsos, fome, desde que saiu da Palestina, passou pelo Líbano e Noruega, até chegar à Espanha, primeiro, em Valência e, depois, em Murcia. Na cidade, foi acolhido pela Cruz Vermelha, de quem recebia apoio financeiro para pagar o aluguel e alimentar-se, além do curso de Espanhol e do auxílio nos

<sup>173</sup>Pronome de segunda pessoa do singular usado na Argentina, no Uruguai e em outros países hispanofalantes das Américas Central e do Sul.

<sup>174</sup>Computador em Português.

trâmites para obter o documento provisório e conquistar um emprego. O rapaz afirmou ter 26 anos e disse gostar muito da Espanha.

Enquanto ouvia o que ele dizia, fiquei pensando em como os que não vivemos uma guerra civil temos uma boa vida. O jovem precisa ter dez anos de autorização para trabalhar na Espanha e conseguir um passaporte espanhol para ser considerado um cidadão não perigoso, ou seja, deixar de ser um potencial terrorista. Assistindo ao que acontecia ali na sala de aula, senti muita vontade de dar aulas para refugiados, de poder conviver com essas pessoas e aprender outras coisas da vida com elas. É o que narro a seguir, atendendo aos meus objetivos de conhecer experiências de ensino de Espanhol para imigrantes e de poder conversar com seus professores.

## 20 DESCUBRO O OUTRO-IMIGRANTE

Por sua localização geográfica, como toda a parte do Sul da Espanha, Murcia recebe muitos imigrantes africanos. Desde que cheguei à cidade, chamava-me a atenção a quantidade de estrangeiros nas ruas, com suas variadas línguas, características físicas e vestimentas. Como eu morava no bairro *San Antón*, próximo ao *San Andrés*, tradicionalmente de imigrantes, constantemente tinha contato com eles. Por também ser de fora, eu notava sua presença, porém, às vezes, tinha a impressão de que passavam sem serem vistos pelos demais habitantes e ficava pensando se essa percepção era geral. Sem saber se era por curiosidade ou por empatia, tinha muita vontade de conversar com eles, de perguntar sobre os motivos pelos quais estavam ali, de saber o que planejavam para sua vida. Acredito que pela segunda opção – empatia –, mas o fato é que estava vivendo algo novo, acerca do qual não conseguia identificar muito bem minhas emoções.

Antes de narrar minhas experiências na Cruz Vermelha com os imigrantes, relato o fato a que assisti no evento “*Día de África*”, 19 de maio, no *Palacio Almudí*, monumento histórico no centro da cidade de Murcia. Na abertura do evento, a Secretária de Juventude da cidade afirmou que Murcia abrigava 15.000 residentes africanos, com média de 31 anos de idade. Segundo dados do *Instituto Nacional de Estadística (INE)*<sup>175</sup>, em 2016, a população da cidade era de 441.003 habitantes, sendo 4% de africanos. Sem embasamento para afirmar se o contingente é alto ou baixo, tocava-me ver essas pessoas na cidade e sabia que estavam fugindo de situações degradantes de vida ou de guerra e que aquela cidade representava-lhes esperança. Conforme Segura (2009), diretor da Fundação CEPAIM<sup>176</sup> da cidade de Murcia, uma Instituição de atenção aos imigrantes na Espanha, entre os anos de 1999 e 2008:

[...] se produce una verdadera eclosión de la Murcia inmigrante [...] hemos pasado en pocos años de una inmigración mayoritariamente concentrada en el área del Magreb, con una presencia significativamente mayoritaria de la población marroquí, a una inmigración mucho más diversificada en cuanto a países de procedencia: América del Sur, Centro América, África Subsahariana, Europa del Este y Asia<sup>177</sup> (SEGURA, 2009, p. 349).

<sup>175</sup><http://www.ine.es/welcome.shtml>

<sup>176</sup><http://cepaim.org/>

<sup>177</sup> “[...] produz-se uma verdadeira eclosão da Murcia imigrante [...] passamos, em poucos anos, de uma imigração majoritariamente concentrada na área do Magreb, com uma presença significativamente majoritária da população marroquina, para uma imigração muito mais diversificada quanto a países de procedência: América do Sul, América Central, África subsaariana, Leste europeu e Ásia” (Tradução livre feita por mim).



Para mim, aquela também era uma realidade nova. Por mais internacionalização que faça a UFV, o contexto de imigração é muito distinto, uma vez que os estudantes e pesquisadores acolhidos pela Instituição passam um período específico em Viçosa, para desenvolver determinado trabalho. Em geral, esses imigrantes são subvencionados, seja pela instituição de origem, seja pela própria UFV. Portanto, trata-se de situação completamente diferente da que ocorre em Murcia.

De acordo com Segura (2009, p. 359), a nova população organiza-se por nacionalidades no espaço das cidades de acolhida e “[...] que cuenta con unos niveles de segregación territorial, social, cultural, política y económica que hacen difícil las relaciones y la comunicación con la población autóctona”<sup>178</sup>. Eu observava que a segregação também ocorria por tipos de trabalho, chamando-me a atenção, por exemplo, que as e os acompanhantes de idosos eram sempre de origem latina, como equatorianos, venezuelanos, colombianos etc. Imagino que essa opção se deva, principalmente, pela facilidade de comunicação, já que patrão e empregado falam a mesma língua, independentemente do tempo de residência do imigrante na cidade, o que não sucederia com um nigeriano ou marroquino. Supostamente, o primeiro fator que leva à escolha dos imigrantes como acompanhantes será o baixo custo dessa mão de obra não especializada e o fato de ser um trabalho que não atrai o interesse dos nativos. De fato, pesquisas indicaram que “[...] el servicio de cuidados de personas mayores en el hogar supone la vía de entrada más frecuente de las mujeres inmigrantes en el mercado laboral español”<sup>179</sup> (GÓMEZ; LIDÓN, 2009, p. 372). De acordo com as autoras, entre os fatores que levam à contratação de uma cuidadora imigrante estão o próprio aumento do envelhecimento, a saída das mulheres de casa para trabalhar e a adaptação dos novos funcionários às condições de salário e horários impostas pelos contratantes.

Enquanto convivia com esses imigrantes pelas ruas de Murcia e me questionava sobre seu lugar e seu modo de vida naquela sociedade, entre curiosidade e empatia, li, certo dia, a matéria “Pedidos de refúgio de venezuelanos mais do que dobraram em relação a 2016”<sup>180</sup>, publicada em 4 de maio de 2017, n’O Globo<sup>181</sup> (durante minha estada na Espanha,

<sup>178</sup> “[...] que conta con uns niveles de segregación territorial, social, cultural, política e econômica que tornam difíceis as relações e a comunicação com a população autóctone” (Tradução livre feita por mim).

<sup>179</sup> “[...] o serviço de cuidados de idosos no lar pressupõe a via de entrada mais frequente das mulheres imigrantes no mercado de trabalho espanhol” (Tradução livre feita por mim).

<sup>180</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/pedidos-de-refugio-de-venezuelanos-neste-ano-no-brasil-mais-do-que-dobraram-do-que-em-relacao-a-2016.ghtml>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

lia todos os dias dois jornais brasileiros, este nacional e a Tribuna de Minas<sup>182</sup>, publicado em Juiz de Fora), retratando a difícil situação dessas pessoas no Brasil: os inconvenientes de ter que fugir do país de origem e a situação de trabalho informal no país de chegada. Ademais, a reportagem mostra que o número de pedidos de refúgio de venezuelanos no Brasil foi de 8.231, entre janeiro e o início de maio deste ano<sup>183</sup>, enquanto que, em todo o ano de 2016, o número não passou de 3.375. Chocou-me esse quantitativo! São venezuelanos, irmãos nossos da América Latina, apesar de não os enxergarmos como tais (SOUZA, 2015).

Após a leitura da matéria, refleti sobre como me sentia distante dessa realidade da imigração e de suas consequências sociais e como esse assunto nunca esteve presente em minhas experiências de sala de aula, nem como aluna nem como professora, à exceção das aulas de Marcia no Mestrado e no Doutorado. Então, perguntei-me: 1. Como meus alunos de Viçosa são afetados pela imigração, já que a maior parte dos venezuelanos buscam o norte do Brasil, pela proximidade geográfica com seu país, ou São Paulo, pelo potencial mercado de trabalho? 2. Qual o lugar desse tipo de discussão em minhas aulas na formação de professores? 3. Que relação há entre as fronteiras de países, cidades e bairros e situações sociais alarmantes, como desemprego e criminalidade? 4. Quem são os venezuelanos? Quem somos nós, os brasileiros? Quem são os latino-americanos?

Não tive respostas para essas perguntas, assim como não encontro respostas imediatas para todas as minhas inquietações. Busco questionamentos que, certamente, me levarão a caminhos por onde transitar e, quem sabe, a um porto de chegada. Mas fiz duas considerações importantes naquele momento: primeiro, em uma perspectiva social, somos uma comunidade de brasileiros e de latino-americanos, bem como uma comunidade planetária e de seres humanos, de modo que, dada nossa formação gregária, estamos comprometidos uns com os outros, e os problemas que atingem os venezuelanos ou os chineses igualmente nos alcançam como brasileiros; segundo, em uma perspectiva linguística ou linguístico-pedagógica, o contato entre o Espanhol e o Português, nesses contextos de imigração de hispano-falantes no Brasil, abre portas para uma série de consequências ao professor dessas línguas, como ensino de Português para falantes de Espanhol, ampliação do ensino de Espanhol para brasileiros, ganho de visibilidade dos

---

<sup>181</sup> Periódico diário pertencente ao mesmo grupo da Rede Globo de Televisão, publicado na cidade do Rio de Janeiro e disponibilizado em versão para Internet.

<sup>182</sup> <http://tribunademinas.com.br/>

<sup>183</sup> 2017.

venezuelanos entre os brasileiros e questões linguístico-formais próprias do contato entre as duas línguas-culturas.

Observo que a consideração social da relação entre os imigrantes e nós/eu faz parte da própria ideia de formação cidadã que proclama a LDB N° 9394 (BRASIL, 1996) para o âmbito da educação básica. Por outro lado, também a relação à concepção de professor crítico que preceitua o PPC (UFV, 2013), no âmbito da educação superior em Letras Português-Espanhol da UFV. Dessa maneira, na formação inicial de professores de Espanhol, o tema da imigração – e da situação venezuelana – mostra-se relevante para a compreensão do papel de cada estudante no mundo para além das fronteiras de sua casa, de sua escola, de seu bairro e de sua cidade e atende à necessidade do graduando de “[...] conhecer o contexto no qual desenvolverá sua prática profissional, alimentando-se de informações de base histórica, social, política e cultural” (PARAQUETT, 2014, p. 139). Se Venezuela é América Latina e, agora também, Brasil, logo assuntos atinentes aos nascidos nesse país são também importantes para meus alunos.

Além desses aspectos, a consideração linguística ou linguístico-pedagógica dos venezuelanos no Brasil transporta-me para a discussão acerca dos sentidos ligados ao contato linguístico na fronteira, ao bilinguismo, à multiculturalidade, à compreensão que se tem sobre o outro mais próximo e o outro distante, ao diálogo cultural entre diferentes maneiras de viver, representadas por falantes de línguas diferentes ou não, a políticas linguísticas. Então, abrem-se possibilidades para os professores e pesquisadores brasileiros dedicados ao ensino de Espanhol e Português, pois “[...] a fronteira efetivamente é complexa pela natureza de sua formação e pelo modo como se estabelecem ali as relações sociais das diferentes etnias que nela habitam. As fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social” (STURZA, 2005, s/p).

Em meio a essas inquietações, retomo o evento “*Día de África*”, que consistiu de três mesas redondas formadas por representantes dos africanos residentes na Espanha e das instituições de acolhida de imigrantes. A primeira denominou-se “*Las políticas de inmigración española desde la percepción de las personas a las que están destinadas*”<sup>184</sup>, a segunda foi “*Las actuaciones de las entidades sin fines lucrativos en la actual crisis de*

---

<sup>184</sup>“As políticas de imigração espanholas a partir da percepção das pessoas às quais estão destinadas”. (Tradução livre feita por mim).

*asilo y refugiado y su relación con la inmigración africana*”<sup>185</sup> e a última, “*La inmigración desde el punto de vista africano y español*”<sup>186</sup>.

A fala recorrente dos participantes era que a Espanha não dispõe de política de imigração, apesar do papel fundamental que os imigrantes exercem no desenvolvimento econômico do país. Falou-se também da invisibilidade desses cidadãos, o que me lembrou minhas próprias dúvidas a esse respeito. Segundo os participantes, a TV não mostra os imigrantes, negando o conflito, e, quando os mostra, não ouve o que têm a dizer. Nos meses em que estive por lá, percebi que esse tema vinha à tona na mídia apenas para noticiar a apreensão de refugiados que chegavam diariamente à costa sul espanhola em condições subumanas, quando conseguiam manter-se vivos durante a viagem em barcos pequenos e lotados. Ou seja, os participantes tinham razão! Trouxe comigo, inclusive, algumas dessas notícias divulgadas em jornais impressos, como se pode ver na montagem a seguir:



Fonte: arquivo pessoal.

Minha intenção, ao guardar esse material, era justamente levá-lo para as aulas ao retornar à UFV. Apesar de parecer material velho, de ser notícia passada, minha paixão por leitura em papel não me permitiu não trazer nada impresso da Espanha. Sei que encontraria todas essas notícias em meio virtual, provavelmente, nas páginas dos jornais, mas, ainda assim, alimentei meu velho hábito de leitura de jornais impressos e adquiri um exemplar em cada cidade espanhola que visitei. Por isso, as datas dos recortes acima se distanciam no tempo. O

<sup>185</sup>“As atuações das entidades sem fins lucrativos na atual crise de asilo e o refugiado e sua relação com a imigração africana” (Tradução livre feita por mim).

<sup>186</sup>“A imigração do ponto de vista africano e espanhol” (Tradução livre feita por mim).

exemplar do periódico “*La Voz de Galicia*” foi comprado no início de julho, quando visitei Vigo e Santiago de Compostela, no norte do país; já o do “*El País*” foi adquirido em Murcia.

Pesquisadores da interculturalidade na Espanha expressam-se de maneira similar ao que ouvi no evento. Para haver integração efetiva dos imigrantes nas sociedades espanholas, é preciso haver diálogo entre os que chegam e os que já se encontram, diálogos estes proporcionados a partir das instâncias governamentais, de acordo com Sánchez Lázaro (2009):

Varios autores [...] han definido la interculturalidad como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural, así como a la gestión de la diferencia en el marco de participación democrática [...] Sin embargo, la segmentación de los inmigrantes de buena parte de los derechos de los que gozan los ciudadanos europeos es un obstáculo fundamental para conseguirlo y supone de hecho una de las más importantes bases de desequilibrio en las relaciones sociales<sup>187</sup> (SÁNCHEZ LÁZARO, 2009, p. 29-30).

A ausência de uma política de imigração na Espanha está de acordo com as concepções neoliberais de atenção aos interesses do “mercado”, independentemente das necessidades das pessoas, conforme assevera o pesquisador da *Universidad de Valencia*, Javier de Lucas (2009):

[...] el estallido de la crisis ha servido para que regresemos al pasado y esgrimamos el enemigo (interno y exterior) como chivo expiatorio: la crisis la van a pagar sobre todo los más vulnerables y entre los más vulnerables, ellos, los inmigrantes que sobran, que están de más, que sólo deben venir si nos cuestan poco o, aún más claro, si dan beneficios. De forma que eso de interculturalidad, en lo que se refiere a inmigración, va a quedar para mejor ocasión... [...] sigo convencido de que, mientras no haya una voluntad política de igualdad, la interculturalidad será un buen proyecto, pero al menos en lo que toca a inmigración [...] no pasará de papel mojado<sup>188</sup> (LUCAS, 2009, p. 29).

<sup>187</sup>“Vários autores [...] definiram a interculturalidade como o conjunto de processos políticos, sociais, jurídicos e educativos gerados pela interação de culturas em uma relação de intercâmbios recíprocos provocados pela presença, em um mesmo território, de grupos humanos com origens e histórias diferentes. Isso envolverá o reconhecimento e compreensão de outras culturas, seu respeito, o aumento da capacidade de comunicação e interação com pessoas culturalmente diferentes e o fomento de atitudes favoráveis à diversidade cultural, assim como a gestão da diferença no âmbito da participação democrática [...] Entretanto, o afastamento dos imigrantes de boa parte dos direitos dos quais os cidadãos europeus gozam é um obstáculo fundamental para consegui-lo e comporta, de fato, uma das mais importantes bases de desequilíbrio nas relações sociais” (Tradução livre feita por mim).

<sup>188</sup> O estouro da crise serviu para regressarmos ao passado e combatermos o inimigo (interno e externo) como bode expiatório: vão pagar a crise, sobretudo os mais vulneráveis e, entre os mais vulneráveis, eles, os imigrantes que sobram, que são demais, que só devem vir se nos custam pouco ou, sendo ainda mais claro, se dão benefícios. De maneira que isso de interculturalidade, no que se refere à imigração, vai ficar para ocasião melhor... [...] continuo convencido de que, enquanto não houver uma vontade política de igualdade, a interculturalidade será um bom projeto, mas, ao menos no que toca à imigração [...], não passará de letra morta” (tradução livre feita por mim).

Durante o “*Día de África*”, destacou-se a participação do público. Embora composta por poucas pessoas, houve participações muito relevantes da plateia, uma das quais dizia respeito justamente ao baixo número de imigrantes em um evento destinado a eles. Então, houve críticas às diferentes associações presentes, que não eram capazes de mobilizar os imigrantes para conhecerem melhor sua própria realidade. Senti que os comentários do público, especialmente o de um imigrante equatoriano e outro de um nigeriano, criticavam a suposta neutralidade das organizações de acolhida, afirmando que estas se comportavam mais como um apoio dos governos para dar uma “ajudinha” aos imigrantes e calar-lhes enquanto começam sua vida na Espanha. Em outras palavras, as instituições que deveriam empoderá-los acovardava-os.

Em outra manifestação do público, afirmou-se que o primeiro a ser feito pelas associações era descolonizar a mente e as atitudes e, em outra participação, falou-se que a questão importantíssima era a interculturalidade e não a multiculturalidade. A descolonização é um pressuposto da interculturalidade, conforme mencionei no item 18, justamente por seu caráter antidominação (WALSH, 2016; 2006). O participante repetiu pausadamente a palavra interculturalidade, enfatizando sua relevância. Estar ali representou uma experiência riquíssima para mim, que quase nada sabia acerca da perspectiva intercultural na imigração. Como me disse Antonia, dias depois, quando comentei com ela sobre o evento, eu estava presente e viver o presente mobiliza os próprios valores enquanto se encontra com os valores do lugar. De fato, eu mesma estava tendo uma vivência intercultural. Afinal, era uma estrangeira em Murcia, com minha maneira de viver, que observava atentamente os outros e suas maneiras de ser, além de com eles me relacionar, principalmente, no contexto da Cruz Vermelha. Sentia que eu descobria o Outro-imigrante e me descobria outra na relação com essas pessoas.

No dia 22 de maio de 2017, visitei pela primeira vez a sede da Cruz Vermelha em Murcia. Fui com Antonia, que me apresentou ao coordenador do serviço de Ensino de Espanhol, sem a qual eu jamais teria acesso à Instituição. Por isso e por outras muitas razões, sou eternamente grata a ela! Aquele dia, assisti a uma parte de cada uma das quatro aulas, geralmente com tema gramatical, que aconteciam, concomitantemente, em diferentes níveis: uma de nível básico, outra de intermediário e duas de avançado. As turmas tinham entre oito e dez alunos de diferentes nacionalidades e línguas maternas (ucranianos, italianos, nigerianos, ganeses, franceses, marroquinos) e todos, sem exceção,

estavam muito atentos à aula, tanto nas atividades que faziam em uma folha fotocopiada, quanto nas explicações do professor ou professora.

Como os professores são todos voluntários, muitas vezes, eles não têm formação específica. Alguns se mostraram mais receptivos à minha presença, e outros, menos, o que era já esperado, ainda que eu deixasse claro que meu objetivo não era avaliar seu trabalho, mas, sim, observar a participação dos alunos, pois pesquisava a interculturalidade. Na verdade, achava mais fácil explicar dessa forma minha presença nas salas de aula, porém não tinha um roteiro de observação definido tampouco era nítido para mim a que aspectos deveria ater-me.

Sentia-me um pouco como Favret-Saada (2005, p 157), que se deixou enfeitiçar quando realizava sua pesquisa conforme afirma no excerto: “Embora, durante a pesquisa de campo, não soubesse o que estava fazendo, e tampouco o porquê, surpreendo-me hoje com a clareza das minhas escolhas metodológicas de então [...]”. Sabia, no entanto, que queria conhecer aquela prática de ensinar e aprender e, se tivesse oportunidade, viver na pele o papel de professora naquele contexto. Em minha conversa com o responsável pelo setor de Ensino de Espanhol, cheguei a mencionar esse meu interesse, ao que ele me ofereceu ministrar um curso de férias em julho para os alunos interessados. Porém, como eu já estava comprometida durante uma semana desse mês com um curso na *Universidad de Málaga* (UMA)<sup>189</sup>, não foi possível aceitar sua proposta.

Quatro fatos curiosos ocorreram enquanto assistia às aulas. O primeiro deles se deu quando entrei na terceira sala de aula do primeiro dia. Entrei, cumprimentei com uma boa tarde e sentei-me na última fileira, atrás de uma jovem muçulmana, que, imediatamente, me perguntou se eu não queria sentar-me a seu lado. Interessante porque me acolheu, supondo que eu era uma aluna nova da turma.

Outro fato semelhante aconteceu dois dias depois, quando fui assistir a uma aula da manhã. Enquanto aguardava o professor, perguntei a duas mulheres que estavam sentadas aguardando também se esperavam a aula, ao que uma delas, igualmente muçulmana,

---

<sup>189</sup> Enquanto estava na Espanha, soube da realização do *XXV Curso de Didáctica Del Español como Lengua Extranjera*, na UMA, entre 10 e 14 de julho. Uma vez que não tinha nenhuma programação especial para esse período e nunca havia feito um curso desse tipo fora do Brasil, resolvi inscrever-me. Ao final, as aulas resultaram bastante básicas para mim, haja vista tratarem de teorias acerca do ensino das quatro tradicionais habilidades linguísticas em um viés eminentemente comunicativista. De positivo, conheci pessoalmente dois professores que ministraram horas do curso, que são o Daniel Cassany e a Neus Sans. Também proveitosas foram as novas amizades e o retorno a Málaga, onde tenho afetos que me mimaram por uma semana.

perguntou-me se eu estava ali para aprender Espanhol. Mais uma vez, senti-me acolhida no grupo antes mesmo de entrar para a sala de aula.

O terceiro fato ocorreu no retorno às aulas na terceira turma (tarde de quarta-feira, de 24 de maio): em meio a uma animada discussão sobre hábitos de alimentação nos diferentes países dos alunos, uma aluna me olhou e me fez uma pergunta em árabe. Respondi, em Espanhol, que não sabia árabe. Ela, então, me perguntou, em Espanhol, de onde eu era. Eu lhe respondi, e o professor pediu que eu me levantasse e falasse de mim. Era uma aula de conversação, e o professor substituía outros dois colegas que não puderam ir, cujas turmas estavam juntas.

O último fato se deu ao final dessa aula, quando saí conversando com algumas alunas, entre elas a que se dirigira a mim em árabe, e ela, ao despedir-se, presenteou-me com três limões grandes e viçosos, retirados de sua bolsa a tiracolo. Eu lhe agradei, entre surpresa e emocionada pelo gesto carinhoso com que fui recebida, e ela fez questão de afirmar que as frutas eram do trabalho dela e não continham agrotóxicos. Por se sentirem já tão excluídos na nova sociedade onde se encontram, os imigrantes demonstraram comigo comportamento oposto, incluindo-me, eu que era igualmente uma “forasteira” (GARCÍA MARTÍNEZ *et. al.*, 2007; SÁNCHEZ LÁZARO, 2009).

Uma manhã, enquanto caminhava em direção à Cruz Vermelha, pensei em como me afeta assistir às aulas de Espanhol e respondi em meu caderno de notas: “*1. Me faz pensar numa realidade antes impensada ou, no mínimo, diferente: a imigração e o ensino de Espanhol para imigrantes*”. Como mencionei no título deste item, estava descobrindo outra face da interculturalidade, que acabou por ampliar minha concepção sobre o assunto, eu que me dedico, especificamente, à interculturalidade no ensino de Espanhol no Brasil: “*2. Me coloca como a antropóloga em campo. Embora a sala de aula dos outros não seja meu campo especificamente, os professores me veem como observadora das aulas deles. Então, me perguntam sobre mim e minha formação, justificam-se por não serem formados*”.

Recordo-me de João Telles (2002), em seu famoso artigo “‘É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!’ Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”. O pesquisador ou estagiário é visto como um invasor e bisbilhoteiro que aparece para incomodar, o que leva o professor regente a perguntar-se: “‘O que será que ela quer saber sobre minha sala de aula? No que vou ser avaliada?’” (TELLES, 2002, p. 93). Também lembrei-me de Darcy Ribeiro e Claude Lévi-Strauss (MOTA, 2015) fazendo pesquisa autoetnográfica com índios brasileiros, tal o sentimento de antropóloga que me



tomou, aquele ser estranho que entra na sala para conhecer mundos-grupos diferentes: “3. *Efeitos em mim de estar em sala de aula de Espanhol: vontade de dar aula, de contato com alunos, compaixão pelos que tentam aprender, pena pelos que não têm lápis e borracha, constatação de como somos iguais, no Brasil e na Espanha, em relação à aprendizagem; somos seres humanos, por obra da ocasião, nascidos em diferentes espaços geográficos*”.

Emoções da professora apaixonada, que vê a sala de aula como um ambiente sagrado, vêm à tona. Ao menor contato com o ensino de Espanhol, vejo-me envolvida e penso em minha vivência pessoal (CERVIO, 2015; SCRIBANO, 2009a; 2009b) e na realidade da UFV: alunos que estudam superando adversidades de diferentes tipos e a constatação de que somos mais semelhantes que imaginamos, diversificando-nos na língua-cultura que caracteriza cada grupo.

A turma em que me senti menos antropóloga e mais participante foi a da manhã, razão pela qual resolvi assistir somente às aulas desse grupo. Em minha conversa inicial com o coordenador do Ensino de Espanhol, ele me informou que eu poderia acompanhar as aulas até o final do ano escolar, que ocorreria seis semanas adiante. Efetivamente, desde meu primeiro dia com o grupo da manhã, o professor me tratou como a uma participante da turma, chamando-me para responder a suas perguntas nas atividades que eram, eminentemente, orais. Aliás, suas aulas eram parecidas com as minhas do Colégio dos Jesuítas, justamente, por compreender grande atividade dos alunos. É certo que essa também foi razão para maior identificação com a turma.

Com esse grupo tive conhecimento sobre o Ramadã, o mês sagrado dos muçulmanos, no qual se faz um jejum de 29 dias entre o nascer e o pôr do sol<sup>190</sup>, com sentido religioso. O professor propôs às alunas assistirem a algum show do *Festival Murcia Tres Culturas*<sup>191</sup>, como complemento das atividades de sala de aula. Entretanto, elas não poderiam participar devido às regras do Ramadã, o qual começaria naqueles dias, quando, à noite, reúnem-se em família para a refeição e, durante o dia, evitam sair, pois não comem nem bebem, dedicando-se à preparação do jantar.

Fiquei impressionada com tal determinação porque eu jamais poderia fazer um jejum assim! Nas aulas a seguir, o assunto Ramadã surgia para justificar ausência ou

---

<sup>190</sup> Informações obtidas em <https://www.portasabertas.org.br/ramada/oqueeramada/>. Acesso em 24 de outubro de 2017.

<sup>191</sup> O *Murcia Tres Culturas* é um festival anual que reúne apresentações artísticas gratuitas de cristãos, judeus e muçulmanos oriundos de diferentes países em diversos espaços públicos da cidade. O evento faz alusão à coexistência desses três grupos religiosos sob o reinado de Alfonso X, divulgando uma mensagem de solidariedade, diálogo, paz e respeito, conforme mencionado na página web do Festival, disponível em <http://www.murcia.es/murciatresculturas/festival.html>. Acesso em 24 de outubro de 2017.

promover diálogo em Espanhol. Embora ainda não conhecesse Paulo Freire, o professor seguia bem sua orientação: “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (FREIRE, 1997a, p. 155).

Certa vez, perguntei a uma aluna qual era a intenção do Ramadã e ela, como não falava muito bem Espanhol, mostrou-me o vídeo de um espanhol explicando o jejum e dizendo que a ideia era colocar-se no lugar do outro, aquele que não tem comida nem água potável. Relacionei esse jejum ao que ocorre durante a Quaresma do Catolicismo. A intenção parece-me boa, mas o ritual soa bárbaro do meu ponto de vista etnocêntrico (GARCÍA MARTÍNEZ *et al.*, 2007; MENDES, 2004).

De fato, a disposição das estudantes mudou bastante depois do início do jejum, e eu me perguntei até que ponto conseguia compreender aquele sacrifício e como esse ritual influenciava na capacidade de trabalhos dos muçulmanos nesse período. Afinal, era um mês sem alimentar-se bem, o que causava fraqueza e sono, conforme as próprias alunas relatavam. Pensava em como é limitadora a religião, não apenas essa, mas cada uma em seu cadinho castrador, incluindo a minha, o Espiritismo. Já dizia Marx (2010, p. 8) em sua, talvez, mais famosa frase, que a religião “*Es el opio del pueblo*”<sup>192</sup> e, de certa forma, concordo, precisamente, quando a religião presta-se a provocar atitudes exacerbadas.

Ao final da minha primeira aula na turma da manhã, o professor perguntou-me se eu gostara, e eu respondi que sim e que estar naquele ambiente inspirava-me e trazia-me vontade de lecionar. Muito solícito, ele me sugeriu dar a aula seguinte, ao que fui ao delírio de satisfação por poder, enfim, realizar meu objetivo que faltava em Murcia. Assim foram os seis encontros seguintes: ora eu dividia com ele os conteúdos, ora assumia a aula sozinha. O professor indicava-me os conteúdos, às vezes, a metodologia de trabalho, e eu preparava as aulas.

A foto a seguir retrata a primeira aula que ministrei, na qual o professor solicitou que eu fizesse a leitura do conto “*La Cenicienta*”<sup>193</sup> com as alunas. No início do ano escolar, o voluntário havia feito fotocópias de um livro de contos para estudar ao longo do curso. Como era começo da aula, havia apenas uma aluna na sala e conversávamos sobre o alfabeto – ela se alfabetizava em Espanhol – até que chegassem mais pessoas.

---

<sup>192</sup>“É o ópio do povo” (Tradução livre feita por mim).

<sup>193</sup>“Cinderela” (tradução livre feita por mim).



Foto 9: aula de Espanhol na Cruz Vermelha de Murcia a 29/05/2017.  
Fonte: arquivo pessoal.

Naquele dia, não terminamos de ler o conto porque o fazíamos pausadamente e realizando outras atividades, como um ditado, solicitado pelo professor, que me convidou para continuar o trabalho na aula seguinte. Agradei-lhe pela oportunidade, e ele se disse feliz porque a aula estava servindo para mim. Não sei dizer bem as emoções que me envolviam aquele dia, mas, minimamente, sentia-me realizada e com a sensação de dever cumprido.

Na aula posterior, dia 31/05, avançamos na leitura do conto e um fato me surpreendeu: a identificação de uma aluna com a personagem principal. Nascida em Gâmbia, na África Ocidental, a aluna relatou a história de descuido que viveu com a madrasta. Assim que terminamos a leitura, ela comentou que aquelas histórias acontecem de verdade. Em seu caso, a madrasta não lhe atendia nas necessidades mínimas, e ela teve que passar a vender coisas para resolver esse tipo de pendência, até que conheceu quem viria a ser seu marido, e ambos saíram de seu país. Para ela, o conto ensina a não desistir, a ter esperança. À parte o romantismo e disciplinamento dos corpos propostos nesse tipo de texto (SÁNCHEZ AGUIRRE, 2015; SCRIBANO, 2015; 2009a; 2009b), o conteúdo tocou aquela aluna, o que já me valeu pela manutenção de seu interesse pela leitura.

Observei que minhas aulas eram construídas sobre leitura e escrita, sempre atendendo ao que orientava o professor da turma. Assim aconteceu com a leitura do conto, com os momentos de alfabetização e com a leitura de jornais, usando técnicas aprendidas

durante o curso Abordagem Instrumental de Língua Estrangeira, realizado na UFJF, quando do ingresso para o P. U., e estratégias de leitura baseadas nas características do gênero discursivo, resultado de meus estudos sobre o tema para a Dissertação de Mestrado, e também da perspectiva do letramento, que aprendi nos muitos cursos que realizei enquanto era professora do ensino fundamental I na Prefeitura de Juiz de Fora. Uma mescla de caminhos para o ensino, assim como foi acontecendo ao longo da minha formação, uma mistura de maneiras de aprender, desde quando era apenas estudante da educação básica até agora, no Doutorado.

No final ou no início das aulas, eu e o professor conversávamos muito, trocamos, inclusive, referências de música e literatura do Brasil e da Espanha (tenho uma lista bem grande de indicações de leitura que ainda quero cumprir!). A alfabetização de adultos foi uma questão sobre a qual conversamos, sendo um desafio alfabetizar em Espanhol falantes de árabe em uma turma mista. Meu teste constou de apenas algumas aulas, mas o professor reconhecia os esforços que deveria implementar para atingir esse objetivo. Nesse sentido, pediu-me o que chamou de “uma assessoria” na pesquisa de métodos que pudessem auxiliá-lo no ano seguinte – que começaria em outubro de 2017. Assim, apresentei-lhe o método silábico, que eu conhecia como aluna e professora, e o Método Paulo Freire, enviando-lhe materiais práticos e textos teóricos (foi muito boa essa troca!). Tive oportunidade de observar suas aulas, ministrar aulas sob sua observação e com sua participação, e ainda intercambiamos reflexões, frutos de nossa experiência e conhecimentos teóricos, ecoando as palavras do mestre:

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE, 1987, p. 64).

Por tudo o que vivi em Murcia e no breve contato com os imigrantes tanto do “*Día de África*” quanto na Cruz Vermelha, penso que esse diálogo somente me acrescentou como pessoa e como profissional. Hoje, conheço um pouco mais de perto a realidade desses indivíduos e pude mobilizar em mim a própria perspectiva da interculturalidade.

## 21 DO LIMÃO À LIMONADA... VOU CHEGANDO AO FINAL... DESTA CAMINHADA

Voltei para o Brasil certa de que havia feito uma excelente escolha ao decidir por Murcia. Pisei no Rio de Janeiro dia 31 de julho de 2017, trazendo 60 quilos nas mãos e uma vastidão de vivências pessoais e profissionais de peso inestimável! Naqueles dias, só pensava em sentar e escrever, contar tudo isto que concretizo nestas páginas (e assim foi feito!). Em um sopro de determinação, foco e inspiração, comecei, continuei e venho terminando hoje, 18 de novembro de 2017, a escrita desta tese. É claro que alguns fragmentos e acessos a páginas virtuais datam de outros períodos, porque as ideias aqui expressas vinham sendo alimentadas faz tempo, algumas das quais tendo sido apenas redesenhadas ao estilo autoetnográfico.

Sentia-me segura para escrever, na certeza de estar criando um estilo próprio de escrita, cumprindo um dos propósitos do Doutorado: aprender um jeito novo de fazer e divulgar a pesquisa e retornar ao trabalho na UFV com possibilidades outras de investigação que me permitissem ampliar os caminhos para descobertas sobre o ensino e a aprendizagem de Espanhol.

Trazia também na bagagem o início de uma parceria com Antonia, que começou a tomar corpo na minha participação no *I Seminario de Educación para la salud y sus ámbitos*, realizado em outubro na UM. Apresentei, via gravação em vídeo e comunicação *online* por *Skype*, minhas experiências na Cruz Vermelha e refleti com os alunos sobre o Espanhol para imigrantes e os determinantes sociais da saúde. Outra parceria recém-iniciada foi o projeto *Experiencia de Innovación Educativa Sociocultural: cruzando fronteras de conocimiento: España-Brasil*, entre a UM e a UFBA. Trata-se de um projeto de ensino desenvolvido com alunos voluntários de uma disciplina de Antonia e de duas de Marcia, para compartilhar espaços de aprendizagem entre alunos das duas instituições nos âmbitos da saúde e da educação. Planejamos ampliar nossa parceria para a UFV quando de meu retorno.

Parceria semelhante também foi estabelecida com Adrián, desde minha estada de pesquisa em Buenos Aires. Traduzi para o Português parte de seu livro de metodologia de pesquisa em Ciências Sociais a ser lançado no próximo ano no Brasil. Também estamos trabalhando em uma pesquisa sobre o amor como prática intersticial, especialmente, identificada em coletivos fundados sobre o amor filial. A pesquisa vem sendo desenvolvida

concomitantemente com investigadores de diferentes países da América Latina, cabendo a mim a responsabilidade pelos estudos brasileiros.

Ao concluir esta etapa de minha formação como professora e como formadora de professores de Espanhol, percebo como minha pesquisa de Doutorado mostrou-se extremamente útil, assim como foi a de Mestrado. Essa constatação se dá não apenas pelos projetos colaborativos que acabo de citar, mas por tudo o que significou o Doutorado em termos de aprendizagem.

Pude observar minhas experiências de aprender e ensinar Espanhol a partir de diferentes perspectivas teóricas, o que considero como maior ganho desta tese. As autoetnografias revelaram, portanto, seu potencial transformador, já que esta estratégia metodológica e relato de resultados de pesquisa permitiram-me a descolonização de velhas maneiras de realizar estudos científicos e a fartura de descobertas acerca de mim mesma, aprendiz, professora e ser humano, bem como acerca dos grupos dos quais fiz parte ao longo da trajetória narrada.

Observo esta tese, portanto, sob dois aspectos: como processo de construção e como texto acadêmico. No primeiro caso, avalio muito positivamente o que vivi em cada etapa da elaboração deste trabalho. As dificuldades para a definição dos caminhos de pesquisa e as muitas tentativas fracassadas de escrever uma autoetnografia estimularam-me a experimentação para chegar à performance que ora apresento. Como estudo acadêmico, igualmente, avalio de forma positiva o trabalho. Noto que as narrativas baseadas em minhas experiências demonstraram o quanto os processos de aprender e ensinar Espanhol no Brasil estão envolvidos política, social e culturalmente, conforme se verá nos próximos parágrafos.

Neste momento, tento responder à pergunta de pesquisa: Como o Espanhol me afeta e me afetou e como eu afeto e afetei as pessoas com o Espanhol? Começo dizendo que o Espanhol mudou meus planos de vida, afinal, quando ainda não o conhecia como disciplina acadêmica ou componente curricular, planejava seguir a carreira de professora universitária de Português. Devo advertir que a mudança não consistiu apenas em variação na língua de trabalho, mas na percepção do mundo ao meu redor. Passei a enxergar e valorizar realidades outras, próximas ou não no espaço, que antes não conhecia, como culturas de grupos socialmente marginalizados e a latino-americanidade, o que modificou para melhor a percepção sobre mim mesma e sobre meus contextos socioculturais. Meu

engajamento nas atividades da APEMG também retrata o envolvimento político que me moveu desde quando assumi meu papel como professora de Espanhol.

Meus alunos, professores e colegas de trabalho são as pessoas diretamente envolvidas por mim através do Espanhol. Com efeito, a relação professora e alunos pode influenciar no vínculo destes com a matéria de estudo. Minhas vivências como aluna de Português, no ensino fundamental II, estimularam-me a querer ser professora de Português; posteriormente, já na vida adulta, tirei várias lições da convivência com cada uma das minhas professoras de Espanhol, seja de como me tornar uma incentivadora de meus alunos, seja de como fazer de minhas aulas momentos dinâmicos de aprendizagem, seja de como ser disciplinada e organizada, seja ainda de como estimular a percepção crítica diante de textos e da própria realidade sociocultural.

Penso não ser possível dizer com clareza quando fui afetada ou afetei meus professores, afinal, essa é uma relação dialógica em que se aprende e se ensina a um só tempo. As palavras de Francyanne demonstraram como os alunos também me afetam. Ora, se vejo estudantes estimulados e um grupo de interessados pela língua-cultura e o que a ela se refere, reforço minhas convicções e minha busca pelo melhor, tanto em qualidade de ensino quanto em trabalho político de luta e resistência diante da situação de implantação do Espanhol como componente curricular nas escolas brasileiras.

Se todo encontro entre indivíduos ou grupos possibilita diálogo, e eu procurei fazer desses momentos oportunidades de crescimento, as breves experiências vividas em Murcia, junto aos imigrantes atendidos pela Cruz Vermelha são uma prova disso. Senti-me imensamente afetada pela força e perseverança que via nessas pessoas, mas também os envolvi de alguma maneira, pois fui plenamente acolhida em todos os grupos em que entrei, ainda que apenas por um dia, tendo recebido demonstrações de atenção e afeto que me impressionaram.

O exame do objetivo geral de minha investigação – analisar como as sensibilidades influenciam na formação do professor intercultural de Espanhol – mostra-me, mais uma vez, o papel das emoções nos processos de aprender e ensinar. Cada vez que me expresso acerca de minhas vivências com o Espanhol, afloram emoções positivas ligadas, em geral, ao prazer e à curiosidade daquela que conhece. Assim, alegria, estímulo, euforia, entusiasmo, tranquilidade, respeito, confiança, bem estar, contentamento, comoção são expressões recorrentes nesta tese. O que significa isso? Minha relação com o Espanhol significou uma linha em ascensão em minha vida profissional e, por que não dizer, pessoal.

Meus corpos estavam preparados biológica, social e culturalmente para viver essas emoções e eu, simplesmente, segui o fluxo, entreguei-me às oportunidades que surgiam.

O conhecer levou-me a buscar o outro e a encontrá-lo – ou enxergá-lo. A abertura ao outro, a suas experiências, a suas histórias, a sua língua, a seu saber possibilitou-me aproximar-me de pessoas singulares que me inspiraram e me fizeram com elas crescer: as ex-alunas da UFV e tantos outros cujas histórias dariam mais uma tese, cada colega professora e professor, cada pessoa com quem me encontrei dentro e fora do Brasil (falando ou não o Português, mas constituída de um mundo de identidades, iguais ou diferentes das minhas). A cada contato, vejo ascenderem em mim as chamadas da reciprocidade e o ensejo do diálogo, da conversa entre culturas, entre as muitas que me habitam e as muitas que habitam o outro.

Entre meus objetivos específicos, busquei relacionar o biográfico, o afetivo, o cognitivo e o intercultural em minhas experiências de ensino e aprendizagem de Espanhol. Na escrita de meu corpo, através das autoetnografias aqui apresentadas, encontram-se os programas televisivos da infância a me colocarem em contato com aquela que seria meu objeto de atenção pela vida laboral, a Língua Espanhola. Complementar a esse fato, estão a ligação afetiva com a música que me fez encantar-me pela expressão oral da língua e a chance de estudar Espanhol na UFJF e seguir minha formação como professora, estudando e vivendo a interculturalidade a partir da Pós-Graduação.

Outro objetivo específico era articular sociabilidades, vivencialidades e sensibilidades em contextos de aprendizagem e ensino de Espanhol. Minhas vivências individuais e coletivas com a língua, em família, inicialmente, e em grupo de estudos e pesquisa, no Brasil e fora do país, posteriormente, fizeram-me desenvolver sensibilidades específicas para criar essa relação tão estreita entre a paixão pelos sons da língua e seus processos de ensino e aprendizagem. Meu acervo de disposições corporais físicas, sociais e culturais cedeu ao encanto das novelas da Rede Globo e eu me apaixonei por Alejandro Sanz. Porém, fiz do limão a limonada: da situação de dominação de corpos constituí um meio de resistir à subjugação do capital depredatório, tornando minha atividade pedagógica um caminho contrário – na medida do possível, já que estar totalmente contra a correnteza é deveras difícil – ao da submissão, incentivando meus alunos a serem sujeitos críticos em meio às dominações que lhes são impostas.

Um terceiro objetivo específico era identificar as emoções como facilitadoras do ensino e da aprendizagem em minhas vivências com o Espanhol. Ao longo das narrativas e



até mesmo destas palavras finais, ficou patente a importância atribuída às emoções para os processos aqui analisados. O despertar do interesse pela língua a partir do encantamento por uma música, as boas experiências escolares e acadêmicas e a aproximação de histórias de superação de estudantes da graduação com origem social semelhante à minha são provas cabais dessa influência.

Intencionava ainda compreender a relação entre a biografia e as práticas didático-curriculares. Em várias experiências descritas na tese, encontro marcas dessa relação e início lembrando que a música da novela e o Chaves acabaram tornando-se temas de aulas. Ademais, tive muitos bons exemplos de professoras de Espanhol que passei a copiar literalmente, como sua dedicação, incentivo à luta política e boas práticas pedagógicas. Também posso dizer do meu cuidado especial com a educação pública brasileira em todos os níveis, dado o carinho que nutro por essa instância de ensino onde eu mesma fiz minha formação em todos os níveis. Há ainda o lado nem tão bom, mas que, em meu caso, foi real e inevitável em um princípio, o de repetir maneiras tradicionais de ensinar e aprender.

Finalizo este percurso plena de satisfação por poder investigar minha prática como professora e formadora de professores de Espanhol, que era meu segundo propósito para este trabalho. Como diz a epígrafe da tese, “por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim” e levou ao percurso de formação profissional, acadêmico e pessoal que apresentei até aqui. Ainda romperei novas barreiras e desbravarei outros terrenos porque minha natureza humana é esperançosa e, como diz o mestre no epílogo, sou inacabada e consciente desse fato e estou disposta a seguir arregaçando as mangas em busca de uma vida melhor para mim e para todos aqueles com os quais eu possa afetar e ser afetada através dos processos de ensinar, aprender e amar.

*A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica.*  
Paulo Freire (1997a, p. 80-81)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, Teresa Odina *et al.* *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madri: Catarata, 2005. 142p. (Coleção Cuadernos de Educación Intercultural).

AMARAL, Luiz Eduardo Franco do Amaral. *A voz do Boato – Poesia falada, performance e experiência coletiva no RJ dos anos 90*. 2014. 298p. Tese (Doutorado) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de. *et al.* Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte/MG: Viva Voz/FALE/UFMG, 2016. 520p. p. 381-399.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A aula comunicativa de língua estrangeira na escola. In: \_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. 4. ed, p. 25-34. Campinas: Pontes, 2007. 75p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *E agora, José?* São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 46p.

ARRIOLA, Aura Marina. *Ese obstinado sobrevivir: autoetnografía de una mujer guatemalteca*. Antigua Guatemala: Ediciones del Pensativo, 2000. 187p.

ASSIS, Joziane Ferraz de. “Seminários classe”: a aula de Espanhol em uma sequência didática. *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e do 1º Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação*, São Carlos/São Paulo, 2017, Volume único, p. 723-731.

\_\_\_\_\_. Defesa de Exame de Qualificação. 2016. 148p. Não publicado.

\_\_\_\_\_. *¿Qué opinas? Lengua y cultura en la formación de profesores. Entrepalavras*. Fortaleza/Ceará, v. 4 n. 1 ano 4, p. 228-237, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/318/250>. Acesso em: 9 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Fazendo propaganda social nas aulas de espanhol. In: *Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Natal/RN, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Joziane%20Ferraz%20de%20Assis%20\(UFV\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Joziane%20Ferraz%20de%20Assis%20(UFV).pdf)> Acesso em: 30 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. *A publicidade na aprendizagem de espanhol/língua estrangeira por brasileiros: uma tentativa de aproximação cultural*. 2008. 154p. Dissertação (Mestrado) – UFF, Niterói/RJ, 2008.

ASSIS, Joziane Ferraz de *et al.* Ensino do Espanhol na Escola Estadual Effie Rolfs: buscando novos horizontes. *Revista Conexão UEPG*. Ponta Grossa/Paraná, v. 12 n.2, p.

208-217, mai-ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/8365>. Acesso em: 9 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras. Espanhol Instrumental para a comunidade acadêmica da Universidade. In: 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas da ABH. Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/lingua\\_espanhola.pdf](http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/lingua_espanhola.pdf)>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

ASSIS, Joziane Ferraz de; SILVA, Everalda Ribeiro da. Espanhol no Cursinho Popular: cidadania e formação de professores. *Revista Conexão UEPG*. Ponta Grossa/PR, v. 9 n.1, p. 162-171, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4988/3407>. Acesso em: 9 de novembro de 2017.

ASSIS, Joziane Ferraz de; SILVA, João Vítor de Almeida. Interculturalidade no livro didático de Espanhol: o ponto de vista do professor e dos alunos. *Cadernos do IL*. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, n. 50, p. 114-129, jun. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/50760>. Acesso em: 9 de novembro de 2017.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – O que é, como se faz*. São Paulo/SP: Ed. Loyola, 1999. 186p.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. p. 85-118. (Coleção Explorando o Ensino).

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Org.). *Formação de Professores de Espanhol*. Os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática. Belo Horizonte/Minas Gerais: PRPq/UFMG, 2008. 160p. 13-23.

BERICAT, Eduardo Alastuey. La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*. Revista de Sociologia. Barcelona/Espanha, v. 62, p. 145-176, 2000. Disponível em: <<http://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

BLANCO, Mercedes. ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*. Revista de antropologia Social. Ciudad de México, n. 38, p. 169-178, jan./abr., 2012a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923155012>> Acesso em: 23 outubro 2014.

\_\_\_\_\_. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*. Revista de Investigación Social. Ciudad de México, v. 9, n. 19, p. 49-74, mai./ago. 2012b.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>>. Acesso em: 23 outubro 2014.

BORAGNIO, Aldana. Auto-etnografía, entre la experiencia y el problema de investigación. *Revista Conjeturas Sociológicas*. San Miguel/El Salvador, n. 9, ano 4, p. 8-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/274>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso em: 19 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 12772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)> Acesso em 30 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2012*. Língua Estrangeira Moderna. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011, 71 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. 292p. (Coleção Explorando o Ensino).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. 239p. cap. 4, p. 125-164.

BRASIL. Lei nº 11161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> Acesso em: 25 setembro 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 24 de março de 2017.

BRASIL. Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)> Acesso em 30 de março de 2017.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 24 de março de 2017.

BRASIL. Decreto-Lei n 4244, de 9 de abril de 1942. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm)> Acesso em: 24 de março de 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. Tradução da introdução de Gênese Andrade. 4. ed. 1 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 385p. (Coleção Ensaio latino-americanos).

CANDAU, Vera Maria; SIMÃO E KOFF, Adélia Maria Nehme. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, mai/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

CENA, Rebeca. Tecnologías de captación de la expresividad: la fotografía en el registro de la festividad y sus vinculaciones en la ciudad de Villa María. In: SCRIBANO, Adrián; MAGALLANES, Graciela; BOITO, Maria Eugenia (Org.). *La Fiesta y la Vida: estudio desde una sociología de las prácticas intersticiales*. Buenos Aires: Fundación Ciccus, 2012. 248p. p. 141-159.

CERROLAZA, Matilde Aragón *et al.* *Pasaporte*. V. 1. Madri: Edelsa, 2008. 168p.

CERVIO, Ana Lucía. Experiencias en la ciudad y políticas de los sentidos. Lecturas sobre la vista, el oído y el olfato. In: SÁNCHEZ AGUIRRE, Rafael (Org.). *Sentidos y sensibilidades*. Exploraciones sociológicas sobre cuerpos/emociones. Buenos Aires/Argentina: Estudios Sociológicos Editora, 2015, 270p. p. 17-48.

CHUBIN, Fae. You may smother my voice, but you will hear my silence: An autoethnography on street sexual harassment, the discourse of shame and woman's resistance in Iran. *Sexualities*. Colchester/Reino Unido, v. 17 (1/2) p. 176-193, 2014.

Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1363460713511097>>  
Acesso em: 19 de setembro de 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Do Parecer à consulta formulada pelo Presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais – SINEP/MG sobre o oferecimento da Língua Espanhola no Ensino Médio, em atendimento à Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Parecer nº 1125/2009, de 23 de novembro de 2009. Relator: José Januzzi de Souza Reis.

CORACINI, Maria José. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Suzane Lima. Parecer da qualificação de doutorado da estudante Joziane Ferraz de Assis. 2016. 4p. Não publicado.

\_\_\_\_\_. O que (ainda) podem as cartas? *Interdisciplinar*. Revista de Estudos em Língua e Literatura. Itabaiana/SE, ano VIII, v. 19, n. 01, p. 87-98, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1796>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 256p.

CUSTER, Dwayne. Autoethnography as a Transformative Research Method. *The Qualitative Report*. Davie/Estados Unidos, v. 19, n. 37, p. 1-13, 2014. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3/>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

DAHER, María del Carmen González; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 pp. 55-68.

\_\_\_\_\_. Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica. *III Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempo de crisis*. Cádiz/Espanha: Universidad de Cádiz, FIAPE, 2009. 15p.

DE SENA, Angélica; GÓMEZ, Gabriela Rojas (Org.). Introducción. In: *En clave metodológica*. Reflexiones y prácticas de la investigación social. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas, 2012. 255p. p. 7-11.

DOLZ, Joaquim *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 239p. p. 81-108.

DOSSE, François. Prefácio à segunda edição brasileira. In: *História do estruturalismo*. Vol. I. O campo do signo – 1945/1966. 2. ed. Tradução de Álvaro de Cabral; revisão técnica de Marcia Mansor D'Alessio. Bauru/SP: EDUSC, 2009. 513p. p. 11-20.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur. Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research*. Berlim/Alemanha, v. 12, n. 1, s/p, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em: 23 outubro 2014.

FANJUL, Adrián Pablo. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 391p. p. 299-331. (Coleção Língua[gem]).

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 391p. p. 259-275. (Coleção Língua[gem]).

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. *Cadernos de Campo*. Revista dos alunos de Pós-Graduação em antropologia social da USP. Tradução de: Paula Siqueira. Revisão de: Tânia Stolze Lima. São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. p. 69-84. (Coleção Explorando o Ensino).

FERRERAS, Juan Ignacio. Sentir (el) ruido. Breve escrito de carácter auto-etnográfico sobre la ciudad, el ruido y los cuerpos/emociones. In: SÁNCHEZ AGUIRRE, Rafael (Org.). *Sentidos y sensibilidades*. Exploraciones sociológicas sobre cuerpos/emociones. Buenos Aires/Argentina: Estudios Sociológicos Editora, 2015, 270p. 49-72.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997a. 165p. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997b. 127p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. O cotidiano do professor. Tradução de: Adriana Lopez. Revisão técnica de: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 116p. (Coleção Educação e Comunicação).

FREITAS, Francyanne Canesche de. Depoimento de uma aluna. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol”* (2005-2015). Belo Horizonte/MG: Viva Voz/FALE/UFMG, 2016. 520p. p. 221-225.

FRIDA. Direção de Julie Taymor. Roteiro de Clancy Sigal, Diane Lake, Gregory Nava e Anna Thomas. Los Angeles: Miramax Films, 2002. 1 DVD (123 min.): son., color. Legendado. Port. Ing.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. 440p.

GALVÃO, Janaína Aguiar Mendes; ASSIS, Joziane Ferraz. de. O ensino de espanhol em Minas Gerais: Índices e indícios. In: MAZZARO, Daniel; RIBEIRO DA SILVA, Elias; RIBEIRO, Fernanda Aparecida (Org.). *Língua Espanhola, suas Literaturas e Culturas na Educação Básica Brasileira*. No prelo.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de: Ana Regina Lessa, Heloisa Pezza Cintrão. Tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 1 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 385p.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso *et al.* *La interculturalidad*. Desafío para la educación. Madrid/Espanha: Dykinson, 2007. 236p.

GASCHÉ, Jorge. Sembrando autonomías territoriales en educaciones construidas desde abajo. *Desacatos*. Tlalpan/México, v.48, mai-ago. 2015, pp. 66-71.

\_\_\_\_\_. De *hablar* de la educación intercultural a *hacerla*. *Mundo Amazônico*. Bogotá/Colômbia, v. 1, 2010, p. 111-134.

GÓMEZ, María José Galiana de Cádiz; LIDÓN, Beatriz Cerezuela. Envejecimiento, cuidados informales e inmigración. GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés (Org.). *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*. Badajoz/Espanha: Editorial Abecedario, 2009. 392p. p. 369-392.

GONZÁLEZ, Alfredo Hermoso; ROMERO, Carlos Dueñas. *Curso de Puesta a Punto*. Escriba, hable, entienda, argumente. Madri: Edelsa, 1998. 189p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 104p.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KANASHIRO, Victor Uehara. *Cantos da memória diaspórica: representações, (des)identificações e performances de Mishima a Okinawa*. 2015. 248p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. 286p. p. 39-58.



LADEIRA, José Dionísio. *Sempre Viçosa*. Viçosa: Folha, 2009. 374p.

LAGARES, Xoán Carlos. *¿(De) qué gramática estamos hablando?* São Paulo, 29 ago. 2017. Disponível em: < <http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/de-que-gramatica-estamos-hablando/>>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel. *Gramática Cognitiva para profesores de Español L2*. Madri: Arco Livros, 2015. 248p.

LUCAS, Javier de. Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. In: GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso (Org.). *El diálogo intercultural*. Murcia/Espanha: Edit.um Ediciones de la Universidad de Murcia, 2009. 415p. p. 27-57.

LUNA, Rogelio Zamora. Emociones y subjetividades. Continuidades y discontinuidades en los modelos culturales. In: LUNA, Rogelio Zamora; SCRIBANO, Adrián (Org.). *Contigo aprendí...* Estudios Sociales de las Emociones. Córdoba/Argentina: Universidad Nacional de Córdoba - CUSCH – Universidad de Guadalajara, 2007, 248p. p. 233-247.

MAIA GONZÁLEZ, Neide. A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.) *Se hace camino al andar*: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, 173 p. p. 15-21.

MARTÍN PERIS, Ernesto; SANS BAULENAS, Neus. *Gente 1*. Curso de Español para Extranjeros. Barcelona/Espanha: Difusión, 1997a. 119p.

\_\_\_\_\_. *Gente 2*. Curso de Español para Extranjeros. Barcelona/Espanha: Difusión, 1997b. 118p.

MARX, Karl. *Crítica de la filosofía del estado de Hegel*. Madri: Editorial Biblioteca Nueva, 2010. 217p. Disponível em: <https://creandopueblo.files.wordpress.com/2013/10/marx-crc3adtica-de-la-filosofc3ada-del-estado-de-hegel.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina*. La herida colonial y la opción decolonial. Tradução de: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona/Espanha: Gedisa Editorial, 2005. 241p. p. 117-168.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Introdução. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares”. In: *Linguística aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani (Org.). São Paulo: Parábola, 2013, 286p. p. 15-37.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. 279p. p. 85-107.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 391p. p. 15-48. (Coleção Língua[gem]).

MONTENEGRO, Catalina González. *Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa*. 2015. 392p. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona/Espanha, 2015.

MONTERO-SIERBUTH, Marta. *La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela*. 2006. Universidad de Massachusetts-Boston. Conferência apresentada no Congreso Nacional de Educación Intercultural Formación del Profesorado y Práctica Escolar, Espanha. Disponível em: <[http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo\\_discusion\\_1/74.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf)> Acesso em: 23 outubro 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014. 357p. p. 7-21.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, mai-ago. 2003, p. 156-168.

MOTA, Alice Agnes Spíndola. A autoetnografia indígena de Claude Lévi-Strauss e Darcy Ribeiro. *Revista Cesumar – Ciências Humanas e Aplicadas*. Maringá/PR, v.v.20, n.1, jan./jun. 2015, p. 209-223.

NOBILE, Mariana. Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Córdoba/Argentina, n. 14, 2014. Disponível em: <<http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/299/202>>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *Viçosa – mudanças socioculturais; evolução histórica e tendências*. Viçosa: UFV Impr. Univ., 1990. 300p.

PARAQUETT, Marcia. O dia da mentira. A ditadura na minha opção profissional. In: PARAQUETT, Marcia; SIQUEIRA, Sávio. *Caminhando e contando*. Memória da ditadura brasileira. Salvador/BA: EDUFBA, 2015, 304p. p. 227-251.

\_\_\_\_\_. Projetos e ações na formação inicial de professores de espanhol. In: LIMA, Lucielena Mendonça de. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014. 183p. p. 127-140. (Coleção Novas Perspectivas em Língua Aplicada).

\_\_\_\_\_. A língua espanhola e a LA no Brasil. *Abeache*: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas. São Paulo, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache2.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2014.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. p. 137-156. (Coleção Explorando o Ensino).

\_\_\_\_\_. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL; Denise (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador/BA: EDUFBA, 2006. 435p. p. 115-146.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-190)*. Curitiba/Paraná: Editora UFPR, 2003. 207p.

PÓO PUERTO, Candela. Qué puede un cuerpo (impaciente). Reflexiones autoetnográficas sobre el cuerpo y la enfermedad. *Athenea Digital*. Revista de Pensamiento e Investigación Social. Barcelona/Espanha, n. 15, p. 149-168, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2965598>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

RAJAGOPLAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. 1. Ed. 3. Reimp. São Paulo: Parábola, 2009. 143p.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol*. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino).

SABIONI, Gustavo Soares; ALVARENGA, Sônia Coelho de. (Org.). *UFV: oito décadas em fotos*. Viçosa: Ed. UFV, 2006. 84p.

SÁNCHEZ AGUIRRE, Rafael. Sensibilidades sonoro-sociales en los orígenes de los premios Grammy: figuraciones musicales en proceso. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Sentidos y sensibilidades*. Exploraciones sociológicas sobre cuerpos/emociones. Buenos Aires/Argentina: Estudios Sociológicos Editora, 2015, 270p. 73-95.

SÁNCHEZ LÁZARO, Antonia María. Multiculturalidad e interculturalidad. In: GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés (Org.). *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*. Badajoz/Espanha: Editorial Abecedario, 2009. 392p. p. 23-41.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. 174p.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*. Chiapas/México, v. XIV, n. 1, jan-jun. 2016, p. 121-146.

SCRIBANO, Adrián. *¡Disfrútalos!* Una aproximación a la economía política de la moral desde el consumo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Elaleph.com, 2015. 128p.

\_\_\_\_\_. A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y emociones? In: SCRIBANO, Adrián; FIGARI, Carlos. *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s): hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires/Argentina: CICCUS; CLACSO, 2009a. 100p. p. 141-151.

\_\_\_\_\_. Ciudad de mis sueños: hacia una hipótesis sobre el lugar de los sueños en las políticas de las emociones. In: LEVSTEIN, Ana; BOITO, María Eugenia (Org.). *De Insomnios y Vigilias en el Espacio Urbano Cordobés*. Córdoba/Argentina: Universitas-Sarmiento, 2009b. 247p. p. 9-27.

SCRIBANO, Adrián; BOITO, María Eugenia. Fiesta y amor. In: SCRIBANO, Adrián; MAGALLANES, Graciela; BOITO, María Eugenia. *La Fiesta y la Vida: estudio desde una sociología de las prácticas intersticiales*. Buenos Aires/Argentina: Fundación Ciccus, 2012. 244p. p. 25-49.

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angélica de. Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. In: DE SENA, Angélica. *Caminos cualitativos*. Aportes para la investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Fundación Ciccus, 2014. 166p. p. 41-70.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Orientação acerca da oferta de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio. Ofício Circular SEE/SEM nº 89, de 10 de abril de 2017. 2017. Disponível em <<http://www.apemg.org/>> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Resolução SEE Nº 2842, de 13 de janeiro de 2016. 2016a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>>. Acesso em: 05 março 2016.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Resolução SEE Nº 2843, de 13 de janeiro de 2016. 2016b. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>>. Acesso em: 05 março 2016.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Resolução SEE Nº 2742, de 22 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>>. Acesso em: 28 janeiro 2016.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Resolução SEE Nº 2486, de 20 de dezembro de 2013. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

\_\_\_\_\_. Orienta a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino médio como disciplina de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, considerando o que dispõe a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009, de 11 de dezembro de 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/resolucoes>>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

SEGURA, Juan Antonio Lucas. Inmigración en la Región de Murcia, Realidad y Perspectivas. Retos y Potencialidades. In: GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés (Org.). *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*. Badajoz/Espanha: Editorial Abecedario, 2009. 392p. p. 347-368.

SILVA, Roberto Bezerrada. *Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa*. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – USP. São Paulo, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. Entre alheamento e alienação. 50 anos atrás. In: PARAQUETT, Marcia; SIQUEIRA, Sávio. *Caminhando e contando*. Memória da ditadura brasileira. Salvador/BA: EDUFBA, 2015, 304p. p. 277-304.

\_\_\_\_\_. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador/Bahia: EDUFBA, 2012. 534p. 311-353.

SOUZA, Marinaldo Fernando de. *Além da escola: reflexões teórico-metodológicas com base na análise de práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da região de São Carlos S. P.* 2016. 194p. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara/SP, 2016.

SOUZA, Samylle Bonfim. *A América Latina e suas identidades no imaginário de professores de espanhol em formação*. 2015. 162p. Dissertação (Mestrado) – UFBA, Salvador/BA, 2015.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 57, n. 2, abr.-jun., 2005, p. 49-50.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Pelotas/Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/238>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

THE CORPORATION. Direção de Mark Achbar e Jennifer Abbott. Produção de Mark Achbar e Joel Bakan. Canadá: Big Picture Media Corporation e Associados, 2003. 2 CDs (145 min): DVD, son., color. Legendado. Inglês.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Plano de Curso. *Cultura dos Países de Língua Espanhola*. João Pessoa/Paraíba, 2010, 2p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Espanhol*. Viçosa/ Minas Gerais, 2013. 114p.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005. 257p.

WALL, Sarah. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journey of Qualitative Methods*. Edmonton/Canadá, v. 5, n. 2, 2006, p. 146-160. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/4396> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

WALSH, Catherine. *Conferência*. [agosto 2016]. Foz do Iguaçu/PR: UNILA, 2016. Conferência proferida por ocasião do IX Congresso Brasileiro de Hispanistas.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: GARCÍA LINERA *et al.* (Org.). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006. 89p. p. 21-70.

\_\_\_\_\_. *La interculturalidad en la educación*. Lima/Peru: Unicef/Gobierno de Perú, 2005. 70p.