

Representações de alunos do Fundamental II sobre a língua-cultura espanhola e seus falantes latino-americanos

Jordana Avelino dos Reis*
Lucielena Mendonça de Lima**

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir duas representações presentes nos discursos de alguns estudantes do Ensino Fundamental II ao refletirem sobre a aprendizagem de espanhol, os falantes dessa língua e suas culturas, para perceber os efeitos das representações desses estudantes para os processos de ensino-aprendizagem de espanhol. Os dados apontam que os alunos produzem discursos endocoloniais (LESSA, 2004) nos quais mostram representações perpassadas por valores negativos sobre os falantes latino-americanos de espanhol e suas culturas, algumas delas veiculadas pelos discursos midiáticos, institucionais (família, escola) e pelos autores dos livros didáticos.

Palavras-chave: representações, língua, cultura de língua espanhola, relações de poder, Ensino Fundamental II.

Representations students from the second level of primary school have about Latin American Speakers and Spanish as a Cultural-Language

Abstract

This article aims to discuss two representations which are present in speeches of some students from the second level of primary school, when they think about Spanish language learning, and about the speakers and their cultures, in order to notice the effects of those representations for Spanish teaching-learning processes. The results indicate that students produce endo-colonial speeches (LESSA, 2004), in which they show representations permeated by negative values about Latin-American Spanish speakers and their cultures, some of them supported by media and institutional discourses (family, school) and didactic books authors.

Keywords: representations, language, spanish language culture, power relationships, primary school.

* Universidade Federal de Goiás, Brasil. jordanaavelinodosreis@gmail.com

** Universidade Federal de Goiás, Brasil. lucielenalima@gmail.com

Considerações iniciais

“Um povo pobre, sofrido que não tem nada. [...] O nosso mundo é um, e o deles é outro”. Esta foi a resposta de uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II) de uma escola pública de Goiânia ao ser questionada sobre quem *é/são* o(s) latino-americano(s). Os discursos que se materializam nesses enunciados exemplificam algumas representações que os estudantes têm a respeito dos falantes de espanhol, sobretudo os latino-americanos. É possível inferir que a aluna estaria revelando também a representação de que ela e outros brasileiros não se sentem latino-americanos porque vivem em mundos e culturas diferentes, especialmente, se for observado o uso dos pronomes possessivos “nosso” e “deles”.

Apresenta-se neste artigo uma discussão dos dados de uma pesquisa qualitativa aplicada a um estudo de caso intervencionista de cunho etnográfico, realizada entre 2012 e 2013 em uma escola pública na região central de Goiânia. Como instrumentos de geração e coleta de dados utilizaram-se diário de campo da pesquisadora, entrevistas, questionários e narrativas. O objetivo foi analisar as representações que alguns estudantes do 6º ao 9º ano do EF II têm sobre a aprendizagem de espanhol, sobre os falantes dessa língua e sobre suas culturas, para entender os efeitos das representações desses estudantes para os processos de ensino-aprendizagem de espanhol. Por isso, esta pesquisa centrou-se nas seguintes questões: quais representações os alunos das séries finais do EF II têm sobre a língua espanhola, seus falantes e suas culturas? E quais implicações os efeitos de sentido dessas representações provocariam nos processos de ensino e aprendizagem de espanhol? Os primeiros dados foram gerados a partir de narrativas escritas por cento e cinquenta e dois alunos. Depois, reduziu-se o grupo de participantes, realizando-se duas entrevistas com grupos menores. Neste artigo, são focados os dados gerados somente com três participantes – Lalita, Drigo e Mika –, que participaram de todas as etapas e instrumentos usados na pesquisa.

Representação cultural, currículo e poder

A base teórica que ampara esta pesquisa são os conceitos de identidade, diferença e representação segundo Silva (1995, 2007, 2010) e Hall (2007) e

de discurso segundo Foucault (1995, 2008). De acordo com Silva (2010, p. 35), o conceito de representação apresenta uma longa história. Na visão da filosofia clássica e da linguística estrutural, a representação é vista como “um sistema de significação”, isto é, há uma relação entre significante e significado, na qual existiria uma correspondência direta e “natural” entre o conceito, a ideia (significado) e o som, a letra ou a marca material (significante). Nessa perspectiva, a noção de representação está relacionada à busca de modos apropriados de fazer com que o “real” esteja presente por meio de sistemas de significações.

Há dois tipos de representação – a externa, por meio de sistemas de signos ou a própria linguagem; e a interna ou mental, que é vista como “real” na consciência. Assim, as noções de imagem e estereótipo estão diretamente associadas à noção clássica de representação e da perspectiva estruturalista/realista, visto que se configuram como imagens e estereótipos relacionados a identidades fixas e acabadas. O estereótipo pode ser visto como uma forma do conhecimento, porém sua construção ocorre por meio de uma “economia semiótica”, na qual se reconhece o mínimo possível sobre o outro.

A noção de representação na perspectiva pós-estruturalista opõe-se a essa fixidez, ao considerar a instabilidade e a fluidez das identidades nas relações sociais e de poder. Silva (2007, p. 90) explica que o paradigma pós-estruturalista e a denominada “filosofia da diferença” contrapõem-se a essa ideia realista de representação, pois concebem a linguagem como uma estrutura indeterminada e instável. Os Estudos Culturais recuperaram o conceito de representação e o desenvolveram em conexão com a teoria sobre identidade e diferença. Porém, conforme Silva (2007, p. 90), “descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica”. Assim, segundo Silva (2007, p. 91), “[...] na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade atribuídas à linguagem”. Como “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder”, a representação é fruto da construção social, ou seja, os signos são o que são porque os falantes assim o querem.

É nesse aspecto que a representação relaciona-se à identidade e à diferença, tendo em vista que é por meio da representação que se compreendem a identidade e a diferença e que se dá sentido a essas noções.

Além disso, é por meio da representação que a identidade e a diferença relacionam-se com os sistemas de poder, visto que, segundo Silva (2007, p. 91), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. O enunciado “o nosso mundo é um e o deles é outro” corresponde a um tipo de representação que, conforme Silva (1995), constrói-se pelo estabelecimento de diferenças e oposições entre os grupos sociais e culturais.

Silva (2010) explica que Foucault (1995, 2008), em sua última fase de estudos, centralizou suas análises na estreita relação entre discurso e poder. Os discursos produzem as representações e estão situados em um campo estratégico de poder. Por isso, para Silva (2010, p. 44), “os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento [...]”. Logo, considerando que as representações são produto do discurso e estão atravessadas pelas relações de poder, elas são constituídas por meio das relações sociais e produzem efeitos de verdade. Conforme o autor, as representações culturais

[...] não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”. Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: *eles criam sentidos*. Esses sentidos são outros tantos objetos que, embora de natureza diferente, não são menos reais, em seus efeitos, que a pedra que nos atinge a cabeça. (SILVA, 2010, p. 44, grifo nosso).

Foucault (2008, p. 55) explica:

Os discursos [como representações] são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Portanto, sob o olhar dos estudantes, sobretudo compreendendo-os como membros de grupos sociais, foi possível encontrar as representações

mais latentes que os fazem entender e representar a aprendizagem de espanhol de um determinado modo. Por meio das representações, consideradas como construções discursivas, travam-se inúmeras batalhas identitárias, posto que a identidade e a diferença resultam de produção simbólica, não são apenas produzidas, mas impostas. Portanto, estão sujeitas às relações de poder e não convivem de modo harmonioso, mas em um campo hierárquico de poder. Em “O sujeito e o poder”, Foucault (1995, p. 243), define o poder como

[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

A partir dessa perspectiva discursiva das representações, com base nos estudos de Silva (2010) e Foucault (1995), foi possível ressaltar os discursos que materializam as representações dos três participantes – Drigo, Lalita e Mika – sobre a América Latina, povos e culturas e a oposição que estabeleceram ao expressarem suas opiniões sobre as culturas dos países de língua inglesa e os de língua espanhola. Foi possível depreender duas representações básicas: a) “os falantes latino-americanos de espanhol são um povo pobre, sofrido e que não tem nada”; b) “os ritmos latinos são engraçados e diferentes; os elementos culturais dos Estados Unidos são melhores”. Ao apresentá-las e analisá-las, é importante ressaltar a forte influência que os meios de comunicação e as instituições (LESSA, 2004) exercem na construção e reforço de representações, muitas vezes negativas e estereotipadas, assim como de imagens preconcebidas sobre a América Latina.

Os falantes de espanhol são um povo pobre, sofrido e que não tem nada

O currículo, as autoridades políticas e institucionais, de acordo com os documentos oficiais nacionais sobre a educação e os meios de comunicação, são vistos socialmente como aqueles que têm o direito de

representar. Os objetos representados são a língua espanhola e seus falantes, no caso desta pesquisa. Aqueles que representam exercem uma relação de poder de modo que o estudante está submetido a uma visão que não é sua e, muitas vezes, reproduz discursos tais como vimos nas falas de Drigo, Lalita e Mika. Isso acontece porque, conforme explica Silva (2010), há duas dimensões para as representações – “delegação” e “descrição” – que estão diretamente ligadas entre si. Na representação como delegação, questiona-se sobre quem tem o direito de representar, enquanto na segunda, como descrição, são questionados os distintos modos de representar os grupos culturais e sociais. Para esse autor, quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro. Ao determinar quem está autorizado a falar, o currículo controla, regula, governa. Trata-se de uma forma de exercer o poder. Lessa (2004, p. 23) explica:

Se as instituições educacionais e todo o aparato pedagógico que utilizam, como jornais, livros didáticos etc., estão reproduzindo as velhas e as atuais ideologias coloniais, faz-se urgente um olhar crítico para o que está acontecendo dentro dessas instituições, nas salas de aula, que possa colaborar na formação de professores, para que esses tenham consciência de seu papel político como educadores.

Lessa (2004, p. 74) considera ainda que a mídia, os livros didáticos e o sistema educacional são os contextos sócio-históricos que mais exercem poder sobre a sociedade, uma vez que têm “seu caráter legitimador, contestador e recriador de discursos, saberes e verdades e, conseqüentemente, o seu potencial de influência sobre a sociedade”. Esses discursos, os quais Lessa (2004) problematizou em sua dissertação, podem ter como fruto as imagens e estereótipos sobre o outro que, conforme Silva (2010), é a complexidade mínima necessária para lidar com o outro, sem envolver-se com as suas peculiaridades e profundidades. Lessa (2004, p. 25) menciona e problematiza a questão do discurso colonial ao afirmar: “Ressalto o fato de que muitos discursos sobre a globalização intensificam a idéia negativa sobre a América Latina, que, por um lado, reitera os discursos colonialistas e, por outro, desconsidera as múltiplas temporalidades e as diversidades culturais do continente”. Assim explica que, ainda hoje, dentro do processo de

globalização, é possível encontrar inúmeras práticas coloniais de dominação que continuam produzindo identidades negativas, exclusões sociais e sofrimento para os povos latino-americanos. Sob o olhar de Skliar (apud LESSA, 2004, p. 55) entende-se que, no contexto colonial, há

[...] um mecanismo de manipulação dos textos do Outro, uma usurpação de suas vozes que são transformadas, primeiramente, em vozes parecidas, mas não idênticas para serem assimiladas; depois, em nossas formas conhecidas de dizer e de nomear. [...] Tradução que nega a pluralidade das línguas. Tradução que corrige permanentemente o Outro, que paralisa toda multiplicidade [...].

A dominação colonial apoia-se também na ação discursiva, tornando-se uma política de (re)construção das identidades culturais. Lessa (2004, p. 58) explica que o processo de colonização foi, paulatinamente, produzindo no imaginário dos povos colonizados a ideia de que “[...] existe uma forma de ser privilegiada, uma cultura, um saber, uma religião, uma história, uma arte, uma cor de pele privilegiados, traços, feições, privilegiados, adequados, superiores [...]”. Por isso, criou-se um modo hegemônico de ser e estar no mundo no qual os povos colonizados são os outros que não aqueles que possuem os privilégios, os recursos que os fazem experienciar a si mesmos como “outros”, como “diferentes” (HALL, 2007). Lessa (2004) ressalta que é nesse contexto em que os povos foram colonizados que eles se sentem coagidos a abandonar sua língua, sua cultura, sua forma de ver e entender o mundo. Ao assumir a língua do colonizador, iniciam um processo de alienação de suas identidades, aceitando os valores culturais do colonizador, entre os quais se podem destacar os discursos coloniais carregados de imagens e estereótipos negativos. Portanto, para Lessa (2004, p. 108), o professor de espanhol tem o papel de

[...] fazer chegar aos alunos aquelas informações silenciadas pelos livros didáticos, pelos meios de comunicação hegemônicos, interferindo e intervindo no acesso à informação e reconstruindo, portanto, as visões estereotipadas, as crenças cristalizadas sobre o que vem a ser a América Latina e o latino-americano.

No entanto, segundo Santomé (1995, p. 161), “se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis*” (grifo do autor). Consequentemente, muitas vezes podem ser silenciadas ou deformadas na maioria dos currículos. Santomé (1995, p. 161) ressalta que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. Além disso, é preciso ressaltar o forte papel da mídia como selecionadora e construtora das memórias e de identidades culturais. Lalita tem consciência dessa forte relação de poder dos discursos institucionais sobre os estudantes ao afirmar que:

[...] no caso do espanhol, *por estarmos em um mundo onde as coisas culturais recebem influência de potências falantes de inglês*, as crianças e adolescentes já chegam na escola com uma vontade maior de aprender o inglês que o espanhol [...]. (Entrevista por escrito, maio 2013, grifo nosso).

[...] A gente meio que filtra essas informações pra gente, e o outro lado história, deixa pra lá [...] Não é só na escola, é no meio que a gente vive [...]. Porque cê liga a rádio, *muito difícil de cê encontrar uma música em espanhol*, agora música em inglês ...

Em quase todas as rádios. (Entrevista gravada em áudio, jul. 2013, grifo nosso).

Ao dizer que “a gente meio que filtra isso”, Lalita possivelmente estaria se referindo ao fato de que a sociedade absorve as representações negativas sobre os falantes de língua espanhola e não busca aprofundar-se na história dos povos latino-americanos. As respostas de Mika, Lalita e Drigo sobre quem eram os falantes de espanhol mostram traços de um discurso colonialista que Lessa (2004) nomeia como “endocolonial”, significando que um brasileiro colonizado critica outro país colonizado. Por conseguinte, os estudantes reproduzem enunciados similares aos de um colonizador. Lessa (2004, p. 156) chama a atenção para o discurso dos alunos, dizendo que eles “assumem os discursos dos colonizadores como sendo seus, o que coincide com todo aquele processo descrito sobre a dialogia colonial”. Também relaciona o conceito de dialogismo bakhtiniano com o contexto colonial,

no qual as novas identidades americanas nasciam de uma descontinuidade temporal, social e histórica, numa dialogia assimétrica, que transformou as múltiplas vozes em um discurso monofônico, ou seja, uma única voz discursiva. Esse discurso monofônico foi notado nas opiniões de Drigo, Lalita e Mika. Ao serem questionados sobre quem eram, para eles, os falantes de espanhol, comentam:

Drigo: Um povo *sofrido*.

Lalita: um povo que, sei lá, *passa fome*. É o povo *mais sofrido do mundo*, tirando do Oriente Médio.

Mika: É um *povo pobre, sofrido que não tem nada, não tem mãe, não tem pai, não tem casa*, não tem, sei lá. E a gente acha totalmente diferente. *O nosso mundo é um, e o deles é outro*. E a gente não faz parte daquele mundo deles lá. (Entrevista gravada em áudio, jul. 2013, grifo nosso).

Lessa (2004) explica que os países e as culturas latino-americanas estão invisíveis para a maioria dos alunos. Há somente uma distante, homogênea e simplificada impressão dos povos latino-americanos falantes de espanhol. “Um povo pobre, sofrido que não tem nada [...]” e “sempre me vinha à mente uma pessoa boliviana [...]” são visões estereotipadas e reduzidas dos povos latino-americanos. Os termos “sofrido”, “pobre” e “índio” são reproduções de representações negativas e colonizadoras. Lima (2013) explica que, ao se usar o termo América Latina, apaga-se a heterogeneidade cultural e linguística dos diversos povos (indígenas e afrodescendentes) que habitam nessa região e destacam-se somente os aspectos relacionados à colonização espanhola e portuguesa. Portanto, é nessa relação de poder assimétrica que é construída a imagem negativa do outro. Silva (1995, p. 200) explica:

Como um processo semiótico, de produção de significados, a representação opera através do estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. [...] A “diferença” é dependente da representação e do poder.

Essas oposições e diferenças entre os termos “nós” e “eles”, aos quais esse autor se refere, são percebidas na voz de Mika quando ela diz que o “nosso mundo é um e o deles é outro. E a gente não faz parte daquele mundo deles lá”. Os pronomes “nosso” e “a gente” são de primeira pessoa. Nesse momento, a estudante distingue-se dentro do grupo, mas cabe ressaltar que ela leva todos os outros brasileiros junto, ao colocar o pronome no plural. E quando Mika usa as palavras “deles” e “outro” e o advérbio “lá”, ela separa e inferioriza o outro, nesse caso os falantes de espanhol. Se a estudante é brasileira e se posiciona em comparação com os outros países da América Latina de modo diferenciado, separando-se dos falantes da América Latina, logo, para ela, ser brasileiro não significa ser latino. É o que constatou Irineu (2011) em sua pesquisa.

Conforme análises de livros didáticos realizadas por inúmeros pesquisadores, dentre os quais Blanco (2010) e Lima (2013), a América latina é apagada nos livros didáticos de língua espanhola, provocando a invisibilidade e uma representação negativa dessa região. De acordo com Blanco (2010, p. 6), “[...] o descritivismo despolitizado da cultura [...] presente nos suportes textuais contribui para a naturalização de uma imagem de América Latina subalterna, deficitária e exótica, solapando conflitos geopolíticos e tensões sócio-históricas”. Santomé (1995, p. 169) acrescenta: “Uma mostra da política de racismo e discriminação que atravessa a maioria dos livros didáticos são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo”. Ainda, conforme esse autor (SANTOMÉ, 1995, p. 169), ao folhear um livro didático que mostra a história das colonizações, são encontrados termos como: “[...] descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc.”. Portanto, trata-se de um discurso que mantém as vozes dos colonizadores, porque nelas podemos encontrar as velhas representações da América: “Os nativos eram considerados desprovidos: ‘pareceu-me que era gente muito pobre de tudo. [...] a de incapazes, ignorantes: eles não trazem armas nem as conhecem, porque lhes mostrei espadas e as tomavam pelo fio, e se cortavam com ignorância” (COLÓN apud LESSA, 2004, p. 57).

Contudo, muitas vezes alguns professores apresentam fielmente essas informações linguístico-culturais aos alunos sem questioná-las ou

problematizá-las em sala de aula. Essa prática pode fazer com que os alunos absorvam ou reforcem a representação da Espanha ainda como a *madre patria* e que os conteúdos linguístico-culturais a ser ensinados e aprendidos devem ser os peninsulares em detrimento da heterogeneidade linguístico-cultural da América Latina. É o que poderia explicar a dúvida simples como a que Lalita demonstra na próxima citação: os bolivianos e os espanhóis em um mesmo espaço geográfico.

Sempre me vinha à mente uma pessoa boliviana, sabe, moreno, assim, não sei por quê? [riso].

Profa. Jordana: Meio índio?

Lalita: Ééé. *Cabelo lisinho e tal. Eu tinha muito essa visão, mas depois a gente vê nos vídeos, tal, as pessoas da Espanha, que é mais ...* [corte da profa.].

Profa. Jordana: Bem diferente, uma diversidade, né?

Lalita: Ahã. Então, aí cê começa a ver o tanto de gente diferente, né? (Entrevista gravada em áudio, jul. 2013, grifo nosso).

A organização e disposição dos conteúdos usados para ensinar uma língua podem gerar concepções distorcidas sobre o que é o idioma ensinado. Quando Drigo, Lalita e Mika apresentaram as representações de um povo pobre, sofrido e com a aparência de índio, já haviam estudado no 8º ano, em 2012, sobre a América Latina. Em outubro de 2012, ao responderem a um questionário, aproximadamente 60% informaram ter visto o assunto nas disciplinas de História e Geografia. Além disso, em uma conversa informal, os participantes afirmaram que uma professora havia passado rapidamente pelo conteúdo porque o planejamento estava atrasado e eles precisavam saber mais sobre a América Anglo-Saxônica, isto é, sobre os Estados Unidos. Nas palavras de Lalita:

Até mesmo nos livros didáticos de Geografia, que tem o tema lá, como países da América do Sul, e mostrar eles como países mais emergentes. *Mostra o lado mais pobre, que não é desenvolvido, pessoas plantando, bolivianos, a Bolívia... aí a gente meio que cria essa...ideia* na cabeça. (Entrevista gravada em áudio, ago. 2013, grifo nosso).

Ao serem questionados se eles encontravam essas representações apenas no livro didático, Mika e Drigo responderam:

Mika: Nos *vídeos* também, *músicas*... [corte de Drigo].

Drigo: A partir de informações também de *jornais, internet, teve, a mídia*.

Lalita: No livro eles não trazem imagens de lugares... desenvolvidos... eles trazem imagens de lugares pobres.... para marcar que eles são pobres, subdesenvolvidos e tal. *Uma língua que é falada por países subdesenvolvidos não estimula a gente a querer aprender*. (Entrevista gravada em áudio, ago. 2013, grifo nosso).

Ao observar, diariamente em reportagens de jornais, rádio, televisão, internet dentre outros meios comunicação, o contexto econômico brasileiro, é possível perceber que, nos últimos anos, com os investimentos econômicos, imobiliários e as viagens de avião, o poder de compra do brasileiro cresceu. Isso faz com que o brasileiro tenha uma falsa percepção de desenvolvimento, sintam-se e posicionem-se em outro patamar social no mundo e, por isso, reproduza um discurso endocolonial. É importante esclarecer que o aumento no poder de compra e consumismo são comportamentos perigosos para a economia de um país quando estão seguidos de inadimplência, tributações abusivas e créditos financeiros concedidos em longos prazos.

A partir disso, ao se comparar com as culturas hispano-americanas, especialmente quando se fala no tratado do Mercado Comum do Sul (Mercosul) estabelecido entre Brasil, Argentina, Uruguai e Venezuela, o discurso estabelece-se em uma hegemonia e liderança econômica. Nas relações de poder, o Brasil é considerado o líder do Mercosul, mas quando é comparado às grandes potências mundiais, é considerado país emergente e em desenvolvimento, ainda que esteja na periferia. Por isso, a relação entre as línguas espanhola e inglesa e os participantes não é apenas linguística, mas simbólica, política, cultural, social e econômica. Mika, Lalita e Drigo se sentem em uma posição hegemônica diante do restante da América Latina, mas, ao construir representações positivas dos Estados Unidos e da Inglaterra, se sentem em um lugar periférico no planeta. Consequentemente, eles acreditem que têm a necessidade de se aproximarem dos Estados Unidos pelo uso das referências culturais e na aprendizagem de inglês e não veem

importância em estabelecer uma relação cultural e linguística com os países hispano-americanos.

Essa relação de poder entre sujeito e meios de comunicação, sobretudo nos dias atuais, está tão latente que Drigo parou a entrevista para ler uma mensagem de texto que tinha acabado de receber em seu celular:

Drigo: [Olhando para o celular] Olha, eu acabei de receber uma mensagem da Tim aqui, *o espanhol tá sendo até bem divulgado* [lendo a mensagem para todas]. “Comece no segundo semestre a aprender a falar, a ler e escrever em espanhol com a Tim, envie “Oi” para o do... 2323 e receba os sete primeiros dias grátis, após R\$ 0,99 centavos por chamada. (Entrevista gravada em áudio, jul. 2013, grifo nosso).

Quando Drigo afirmou que o espanhol estava sendo “até bem divulgado”, necessitou buscar o apoio e auxílio de uma empresa prestigiada socialmente e com hegemonia o suficiente para legitimar a “verdadeira” importância dessa língua no meio social. A mensagem da operadora representou a voz e o discurso dos meios de comunicação no exercício de seu poder na construção, reforço e legitimação das representações. Novamente, é possível notar que os conceitos de poder e representação estão diretamente ligados. Silva (2010, p. 48) explica que “o poder estaria inscrito na representação”, por isso, para o autor (p. 34), “quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro”. Lessa (2004, p. 40) concorda com esse autor ao afirmar que “quem detém a palavra, os meios de comunicação, o conhecimento da língua hegemônica, o conhecimento da escrita, detém o poder. [...] aquele que tem, em determinadas condições, o poder sobre o outro, tem também o poder de instituir verdades sobre o outro”. A internet, o rádio, a televisão e outros meios de comunicação são instrumentos pelos quais os mundos encontram-se e, nesse processo, os estudantes constroem suas representações do outro e deles mesmos e, como as citações mostram, podem ser representações positivas e negativas que os guiam e os posicionam socialmente.

Os ritmos latinos são engraçados e diferentes. Em relação aos elementos culturais dos Estados Unidos são melhores

Com o objetivo de sensibilizar e aproximar os estudantes dos ritmos musicais e danças de origem latino-americana, foi proposto, como tarefa de casa, que os alunos assistissem, em vídeos, no *site* do Youtube, aos ritmos musicais latino-americanos – *bachata*, bolero, merengue, *pop*, *rock*, *ranchera*, *reggaeton*, *salsa*, samba, sertanejo e *tango* –, base para a realização de uma atividade do livro didático *Conecta*, de autoria de Osman, Reis e Elias (2011), usado pelos alunos, e anotassem suas primeiras impressões. Após a atividade ser feita, por poucos, em sala de aula, foi-lhes solicitada uma breve pesquisa por escrito, em espanhol, sobre qualquer um dos ritmos escutados durante a aula. A escolha era livre, de acordo com o interesse de cada um, e deveria ser feita uma apresentação, em espanhol, na aula seguinte. Houve uma maior adesão do grupo, porém isso aconteceu porque se tratava de uma atividade avaliativa.

Durante a realização da atividade, foi possível notar o desconhecimento dos ritmos por parte dos estudantes e verificar suas preferências musicais e a influência dos meios de comunicação nas escolhas dos participantes ao selecionarem o ritmo a ser pesquisado. Ao ouvirem os trechos das músicas com ritmos musicais latino-americanos. Ao tentarem marcar na atividade a qual estilo musical referia-se o fragmento escutado, poucos demonstraram ter algum conhecimento dos ritmos latinos. Para a maioria, entretanto, esses ritmos eram totalmente desconhecidos. Ao ouvir o bolero “La Barca”, de Luis Miguel, e a típica *ranchera* mexicana “Ay Jalisco, no te rajes”, uma aluna da turma de Drigo disse que se pareciam com as músicas que seu avô ouvia.

Muitos estudantes identificaram o *tango* e o *reggaeton* rapidamente, pois já tinham um conhecimento prévio, em razão de experiências de contato com esses gêneros musicais. Com relação ao tango, no Brasil, há inúmeras propagandas de viagens à Argentina, e o ritmo está diretamente associado ao país, em fotos, vídeos e filmes. Já o *reggaeton* popularizou-se entre os jovens e foi rapidamente reconhecido, dadas as parcerias que os músicos famosos estadunidenses (o *rapper* Pit Bull, nascido em Miami, por exemplo) fizeram com cantores latinos (Daddy Yankee e Don Omar, nascidos em

Porto Rico) desse gênero musical. Além disso, o *reggaeton* aparece em muitos filmes de ação de Hollywood (*Velozes e furiosos*, 2001, por exemplo) e nas rádios brasileiras. Esse ritmo foi apontado como o preferido entre os gêneros musicais latinos abordados na atividade. Assim, fica evidente o poder dos meios de comunicação na formação das representações dos estudantes. Como pode ser observado, o tango e o *reggaeton* são ritmos explorados em inúmeros discursos nos meios de comunicação no Brasil.

O público-alvo nas propagandas de viagens a Buenos Aires – associando o tango ao lugar – são adultos, enquanto o público-alvo das rádios e das publicidades de filmes de ação em que o ritmo *reggaeton* aparece é de jovens e adolescentes. Em *Mundialização e cultura*, Ortiz (2003) discute sobre a cultura de massa nos Estados Unidos, assinalando que nesse país há uma premissa contrária à europeia, em que se evidencia um rótulo elitista para o mercado europeu, sendo um bom cidadão aquele que consome. Por isso, para o autor, elementos culturais tais como Disneyland, Hollywood, Coca-Cola constituem-se como “o espelho do autêntico *“american way of life”* – estilo de vida americano. Quanto ao consumo, de cujo escopo é possível inferir que a música também faz parte, Ortiz (2003, p. 129) assim se refere:

A memória internacional-popular funciona como um sistema de comunicação. Por meio de referências culturais comuns, ela estabelece a convivência entre as pessoas. A “juventude” é um bom exemplo disso. T-shirt, rock-and-roll, guitarra elétrica, ídolos da música pop e pôsteres de artistas [...] são elementos partilhados planetariamente por uma determinada faixa etária.

Seguindo essa linha de pensamento, é fácil notar que determinados ritmos musicais despertam o interesse do jovem, porque fazem parte da memória internacional-popular desse grupo, ou podem agregar novos elementos a essa memória, isto é, novos ídolos podem aparecer a partir das parcerias entre os novos artistas e os ídolos apreciados anteriormente.

É possível destacar outros comportamentos recorrentes entre grupos de 9º ano. O merengue “Suavemente”, interpretado pelo cantor Elvis Crespo, despertou riso entre os alunos, possivelmente por se tratar de um estilo

desconhecido e incomum no Brasil. No entanto, ao ouvirem a música “Para tu amor”, do cantor Juanes, uma balada pop em espanhol, os estudantes a reconheceram imediatamente. Afirmaram que era muito bonita, alguns – a maioria alunas – conheciam a letra e queriam cantá-la por completo. Entre os que não a conheciam, quando questionados sobre qual música queriam aprender a cantar, dos gêneros escutados, essa foi a música escolhida.

Alguns dias após essa aula, ao opinarem sobre a atividade sobre os ritmos musicais, assim se expressaram:

Profa Jordana: E quando eu trouxe aquelas músicas, aqueles ritmos latino-americanos [risos de Lalita e Mika quando menciono “ritmos latino-americanos”; Drigo se contém um pouco e responde um pouco acanhado]...

Drigo: *Eu acho que a maioria, ninguém gostou* [risos do grupo e todas concordam com Drigo].

Lalita: Não [riso]. (Entrevista gravada em áudio, jul. 2013, grifo nosso).

Ao se lembrarem do exercício, as garotas tiveram como reação o riso e Drigo respondeu que nenhum aluno havia gostado de ouvir as canções. Quando Drigo afirma que ninguém gostou, é importante lembrar que os ritmos foram vistos com estranheza pelo grupo. Portanto, são engraçados porque levam ao riso e essa cadeia semântica é negativa. Por meio desses comportamentos, pode-se inferir que os estudantes não se identificam ou não se identificaram com esses elementos da cultura latino-americana porque, provavelmente, têm poucas referências de músicas latinas. Logo, tais ritmos seriam vistos como elementos culturais de um mundo distante e desconhecido. É o que confirma Lalita, neste momento da entrevista:

Profa Jordana: Cê se identifica com a cultura latino-americana, de maneira geral, América do Sul?

Lalita: Ah, ah. NÃO [risos]. Eu acho que é bem diferente, sabe. Ih... e eu acho que eu tenho que conhecer pra saber melhor, né. Iiih e só. (Entrevista gravada em áudio, jul. 2013).

Reações tais como essas – estranhamento, risos e desinteresse –, apresentadas e demonstradas por esses três participantes, levam a pensar

se elas afetariam o sentimento de pertença à América Latina. Ou seja, os participantes sabem o que é ser (sentir-se) latino-americanos? O que significa ser latino-americano? Quais suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol? Ao discutir a “Diplomacia cultural no Mercosul”, Soares (2008, p. 54) assim afirma:

O desconhecimento da realidade sócio-cultural dos países vizinhos é profundo. Os preconceitos, as visões e opiniões parciais, quando não distorcidas, de alguns países em relação aos outros, dificultam, quando não inibem, o surgimento de relações de confiança e de projetos de cooperação. Observações e leituras superficiais ou apressadas, distorções de origem ideológica e posturas etnocêntricas criaram, no decorrer dos anos, imagens dos países e de suas culturas folclorizadas e pouco fiéis a suas origens históricas.

Tal fato pode resultar no sentimento de não pertencimento à América Latina. Para Soares, o ensino da língua, no caso a espanhola, é uma das medidas que podem promover a diplomacia cultural, estabelecendo uma relação de confiança, de diálogo e de integração entre os países-membros do Mercosul e, por alusão, também a América Latina. Essa autora considera que a cultura deve fazer parte da agenda dos países não apenas na teoria, mas na prática, com a possibilidade de retroalimentação e aperfeiçoamento. A autora afirma que a iniciativa de se promover uma diplomacia cultural parte inicialmente das empresas privadas e particulares, ou seja, surge de políticas não governamentais. Logo, é preciso questionar se seria esse o caminho para os professores de espanhol, ou seja, não esperar do poder público uma iniciativa de aproximação cultural entre os países da América Latina.

Irineu (2011) explica que a latinidade está relacionada ao modo cultural e social de ser dos povos latinos, isto é, ao compartilhar dos elementos tipicamente latino-americanos. De acordo com a análise de Irineu (2011, p. 176), ser latino

[...] significa sentir-se parte do grupo de sujeitos que compõem o “conjunto pluridimensional de tipos e fatores étnicos, culturais, de civilização e formações distintas” [...] Significa ainda, de modo abrangente, compartilhar

de uma língua de raízes latinas, de uma cultura entendida como forma de afirmação e compartilhamento das características internas de um povo, tudo isso com direção clara ao projeto de construção de uma identidade, vista como forma de compartilhar de um passado histórico, de um presente social e de um futuro pretendido.

Conforme Irineu (2011, p. 176), a latinidade está muito além da questão geográfica; sua significação estende-se à relação língua-cultura-identidade-diferença, “[...] reportando-nos às imagens que os latino-americanos têm dos elementos que compõem o universo latino do qual fazem parte”. Como vimos, Lalita não se identifica com os ritmos latinos e os caracteriza como bem diferentes. De acordo com a estudante, seria necessário um melhor conhecimento desses gêneros musicais para haver uma aproximação e identificação. Pardo (apud SILVA 2007, p. 101, grifo do autor) assim se posiciona:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Portanto, ser latino-americano significa deixar que o outro seja diferente. E esta diferença não se estabelece entre duas identidades, mas entre a diferença da identidade (latino-americana) e a diferença da identidade brasileira. Para Silva (2007), esse tipo de compreensão sobre identidade e diferença poderia ser a linha geral de um currículo cujo enfoque fosse uma pedagogia da diferença. A partir das reflexões de Silva (2010) sobre diferença e identidade, pode-se tecer outra análise sobre o ato de não se reconhecer e identificar-se com os ritmos latinos. Considera-se que esse comportamento também faz parte do ser latino-americano, em

virtude da diversidade das identidades latino-americanas. De fato, é comum o estranhamento no contato inicial entre culturas diferentes, porém cabe a nós professores partirmos para o segundo passo. E não há receita para iniciar a etapa seguinte, pois cada professor vai se deparar com contextos educacionais diversificados e dentro de cada comunidade escolar entrará em contato com diferentes identidades de estudantes.

Considerações finais

Conforme Foucault (2008), os discursos não apenas nomeiam coisas, mas as criam, como, por exemplo, as duas representações apresentadas. Os enunciados emitidos pelos participantes pertencem ao domínio do discurso, constituídos de modo social e histórico. Por isso, é necessário analisá-los sob os seguintes questionamentos: de acordo com quais regras um enunciado foi construído? Por consequência, conforme quais regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? Tais questões estão além do campo linguístico e ampliam-se na perspectiva sociocultural. Além disso, para esse autor, os discursos estão situados entre as relações de poder e os seus efeitos. À luz das teorias de Silva (1995, 2007, 2010), as duas representações focadas neste artigo são construções discursivas ligadas às relações de poder. Isto é, sob a perspectiva do paradigma pós-estruturalista, foram constituídas, reformuladas e reproduzidas nos discursos dos estudantes por meio das relações de poder entre os participantes e as instituições. Logo, com base nessa perspectiva, é importante notar a partir de seus enunciados o quanto as identidades e as representações dos estudantes são fluidas, complexas, contraditórias e instáveis e, muitas vezes, se inter-relacionam.

Sentir-se latino-americano não poderia ser mensurado em radicalismos entre um “não” e um “sim” e não poderia ser analisado em níveis lineares. Isto é, na instabilidade das identidades o sujeito pode ora sentir-se latino-americano, ora não. O sentimento de pertença a um grupo tem implicações internas e externas, logo é difícil e complexo mensurá-lo. É comum observar-se o estranhamento como primeira postura dos estudantes durante os contatos iniciais com a língua estrangeira, porém cabe a todos os professores partir para o segundo passo. E não há formulas e procedimentos para iniciar a etapa seguinte, pois cada professor vai se deparar com

contextos educacionais tão diversificados quanto as identidades dos sujeitos que pertencem a cada comunidade escolar.

Referências

BLANCO, A. M. *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

IRINEU, L. M. *Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LESSA, G. S. M. “*Lá na América Latina...*”: um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de Língua Espanhola, de História, de Geografia e de Sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 29-50.

ORTIZ, R. Uma cultura internacional-popular. In: _____. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 105-145.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P. *Conecta*. Madrid: SGEL, 2011.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

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

SOARES, Maria Susana Arrosa. A diplomacia cultural no Mercosul: cultural diplomacy in Mercosul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 51, n. 1, 2008.

.....
Recebido em: 15 ago. 2014

Aceito em: 22 set. 2014