

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

SILVIANE ASSUNÇÃO COSTA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
Processos de construção de identidade docente**

São Leopoldo

2022

SILVIANE ASSUNÇÃO COSTA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
Processos de construção de identidade docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Prof. Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira

São Leopoldo

2022

C837n Costa, Silviane Assunção.
Narrativas de professores de espanhol : processos de construção de identidade docente / por Silviane Assunção Costa. – 2022.
76 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.
“Orientador: Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira”.

1. Professor. 2. Língua espanhola. 3. Narrativas. 4. Políticas linguísticas. 5. Identidade. I. Título.

CDU: 806.0-5:371.1

A Deus, Pai, Mãe e Diegues... a minha força.

AGRADECIMENTOS

Obrigada! Primeiro ao Bom Deus, embora seja a frase inicial citada em quase todos os agradecimentos, ela performa minha narrativa de vida. Aos meus pais, que batalharam muito por mim, depois ao Diegues, que, desde muito antes de estar efetivamente no mestrado, já me incentivava a seguir meu sonho. Em seguida, obrigada, de coração, a todos da minha família, cada um a seu jeito fez com que esse trajeto fosse mais fácil e trilhável.

Agradecer é demonstrar gratidão, por isso quero aqui escrever algumas palavras para tantos e tantas que passaram, ficaram e me transformaram nesta caminhada. Desta vez, não irei citar nomes, não quero esquecer algum anjo que me abençoou. Gratidão pela saúde, pela maturidade desenvolvida, pelos professores de todos os níveis, que me moldaram, seja pelo amor ou pela dor, mas que me fizeram chegar aqui! Gratidão às amigadas, que se foram, que ficaram, que surgiram. Sem vocês eu não seria quem sou!

Gratidão ao meu orientador, Prof. Caio, foi um longo caminho, mas obrigada por estar comigo!

Obrigada, obrigada, obrigada!

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad así como por la honra se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres. (CERVANTES, Miguel de Saavedra, 2001, p. 218).

RESUMO

O presente estudo aborda questões sobre narrativas, construtos sociais e as marcas identitárias que elas sinalizam. Nesta perspectiva, abordaremos as narrativas de professores de espanhol e os processos de construção de identidade docente que identificam os profissionais dessa área. Objetivamos, com isso, investigar como docentes de língua espanhola performam sua identidade em narrativas sobre a sua prática profissional, bem como analisar as diferentes concepções de identidades apresentadas nos discursos dos participantes em suas narrativas de experiência pessoal e compreender os níveis de posicionamentos discursivos que estão envolvidos na construção identitária em narrativas sobre a prática do docente de Língua Espanhola. Estes, partem da ideia de como a linguística auxilia os pares que, como eu, docente de LE, se encontram em um viés ideológico e social, em que nossa disciplina não é amparada por políticas públicas e tampouco inserida em políticas linguísticas que garantam uma equidade ao ensino. Nossa metodologia propõe uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando alegações de conhecimento socialmente constituídas, tendo como objetivo analisar a construção identitária dos professores de língua espanhola em narrativas sobre a prática docente. Para isso, trabalharemos com entrevistas, a fim de demonstrar através das narrativas de professores de língua espanhola, como se identificam e identificam os demais nesta construção social que é o lecionar. Para trabalhar com as análises, escolhemos utilizar duas formas de observação: as lâminas de análise de Biar (BASTOS; BIAR, 2015) e os três níveis de posicionamento de Bamberg (2002). A partir disso, tivemos as entrevistas realizadas e o processo de decomposição das falas em interpretações com base na construção identitária da pesquisadora que se sente intimamente ligada às práticas citadas e fortemente afetada pelo tema da pesquisa. Como resultado, temos a sinalização de que ambos os docentes, mesmo sem se conhecer, defendem uma linha de análise em que apresentam a docência e suas possibilidades, trazendo à tona necessidades emergentes sobre a LE, uma vez que também demonstram um cenário de luta, referindo-se do macro ao micro, como nas lâminas de análise de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), e exemplificam o cenário atual, como cenário de luta.

Palavras-chave: Professor; Língua Espanhola; Narrativas; Políticas linguísticas.

RESUMEN

El presente estudio aborda cuestiones sobre narrativas, construcciones sociales y las marcas de identidad que ellas señalan. En esta perspectiva, abordaremos las narrativas de los docentes españoles y los procesos de construcción de la identidad docente que conforman a los profesionales de esta área. Pretendemos, por tanto, investigar cómo los docentes de lengua española realizan su identidad en las narrativas sobre su práctica profesional, así como analizar las diferentes concepciones de identidades que se presentan en los discursos de los participantes en sus narrativas de experiencia personal y comprender los niveles de las posiciones discursivas que intervienen en la construcción de la identidad en narrativas sobre la práctica del profesor de lengua española. Estos parten de la idea de cómo la lingüística ayuda a pares que, como yo, profesora de lengua extranjera, se encuentran en un sesgo ideológico y social, en el que nuestra disciplina no está sustentada en políticas públicas ni incluida en políticas lingüísticas que garanticen una equidad a la enseñanza. Nuestra metodología propone una investigación cualitativa utilizando afirmaciones de conocimiento socialmente constituidas, con el objetivo de analizar la construcción de la identidad de los profesores de lengua española en las narrativas sobre la práctica docente. Para ello, trabajaremos con entrevistas, con el fin de evidenciar a través de las narrativas de los docentes de lengua española, cómo se identifican a sí mismos y a los demás en esta construcción social que es la enseñanza. Para trabajar con los análisis, optamos por utilizar dos formas de observación: las diapositivas de análisis de Biar (BASTOS; BIAR, 2015) y los tres niveles de posicionamiento de Bamberg (2002). A partir de eso, tuvimos las entrevistas realizadas y el proceso de descomposición de los discursos en interpretaciones a partir de la construcción identitaria del investigador que se siente estrechamente vinculado a las prácticas mencionadas y fuertemente afectado por el tema de investigación. Como resultado, tenemos la señal de que ambos profesores, aún sin conocerse, defienden una línea de análisis en la que presentan la enseñanza y las posibilidades, sacando a la luz necesidades emergentes sobre la LE, pues también evidencian un escenario de lucha, refiriéndose de lo macro a lo micro, como en las diapositivas de análisis de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), y ejemplificar el escenario actual, como escenario de lucha.

Palabras llave: Profesor; Lengua española; narrativas; Políticas lingüísticas

ABSTRACT

The present study addresses questions about narratives, social constructs and the identity marks they signal. In this perspective, we will approach the narratives of Spanish teachers and the processes of teacher identity construction that make up the professionals in this area. We aim, therefore, to investigate how Spanish language teachers perform their identity in narratives about their professional practice, as well as to analyze the different conceptions of identities presented in the participants' discourses in their personal experience narratives and to understand the levels of discursive positions that are involved in the construction of identity in narratives about the practice of Spanish teachers. These start from the idea of how linguistics helps peers who, like me, a foreign language teacher, find themselves in an ideological and social bias, where our subject is not supported by public policies and neither inserted in linguistic policies that guarantee equity to the teaching. Our methodology proposes a qualitative research using socially constituted knowledge claims, aiming to analyze the identity construction of Spanish language teachers in narratives about teaching practice. In order to achieve this, we will work with interviews to demonstrate through the narratives of Spanish language teachers how they identify themselves and others in this social construction that teaching presents itself. To develop the analyses, we chose to use two forms of observation: Biar's (BASTOS; BIAR, 2015) analysis slides and Bamberg's (2002) three levels of positioning. Thereof, we had the interviews carried out and the process of decomposition of the speeches into interpretations based on the identity construction of the researcher who feels closely linked to the practices mentioned and strongly affected by the research theme. As a result, we have the signal that both teachers, even without knowing each other, defend a line of analysis in which they present teaching and possibilities, bringing up emerging needs about the Spanish language, since they also demonstrate a scenario of struggle, referring from macro to micro, as in Biar' analysis slides (BASTOS; BIAR, 2015), and exemplify the current teaching scenario as a scenario of struggle.

Key-words: Teacher; Spanish language; Narratives; Linguistic policies.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Como tudo começou.....	44
Excerto 2 – A trajetória.....	45
Excerto 3 – Eu sou professor.....	47
Excerto 4 – Cidadão do mundo.....	48
Excerto 5 – Falar espanhol deve ser valorizado.....	50
Excerto 6 – Inglês, presença forte.....	50
Excerto 7 – O foco é no inglês.....	51
Excerto 8 – Ensinar com tudo, com o coração.....	53
Excerto 9 – Sigamos na luta.....	56
Excerto 10 – Sou professora!.....	58
Excerto 11 – Dias de luta, dias de glória.....	59
Excerto 12 – Aproximar o aluno.....	60
Excerto 13 – A gente faz essa luta!.....	61
Excerto 14 – Tem que ficar fiscalizando.....	62

LISTA DE SIGLAS

LE	Língua Espanhola
USP	Universidade de São Paulo
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
RME	Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos	21
1.1.1 Objetivo geral	21
1.1.2 Objetivos específicos	21
1.5 Justificativa	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Narrativas	23
2.2 Identidade	28
2.3 O posicionamento discursivo na perspectiva de Bamberg	30
3 METODOLOGIA	33
3.1 Tipo de estudo	33
3.2 Participantes da pesquisa	34
3.3 Processo de geração de dados	36
3.4 Aspectos éticos	39
4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	40
5 ANÁLISE	44
5.1 Daniel Santiago	44
5.2 Rosário	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
ANEXO A - CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO	74
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	75

1 INTRODUÇÃO

Narrativas nos constituem e reconstituem a todo tempo, criando seres e mundos no processo de interação cotidiano a fim de marcar um dado momento ou fato necessário para afirmação no social. Nesse sentido, quando pesquisamos a questão do ensino de espanhol no Brasil, buscamos dados e fontes que possam conversar sobre este ensino em processo, este idioma com uma marca identitária forte, mas que precisa, através das narrativas existentes, se autoafirmar a todo momento.

Falar em relação à docência da Língua Espanhola, doravante LE, é rever um pouco da história do ensino de LE como componente curricular para situar o leitor no contexto econômico, social e político da inserção do idioma em nosso país. O espanhol no mundo, mais especificamente no Brasil, sempre passou por percalços e, até hoje, está em constante mudança, um verdadeiro embate que envolve políticas linguísticas e educacionais. Quando usamos a palavra cenário, estamos delimitando um local, aqui marcado pelo ensino da língua e pela sua constante luta. Especificamente, o local de fala dos docentes de LE enfrentando momentos difíceis embasados em políticas públicas que precisam estar mais voltadas ao ensino desta língua.

Para iniciarmos, tomamos como base o século XX, a inserção do ensino de línguas como componente curricular e a forma como foi aceita socialmente. Um dos marcos iniciais, o Colégio Pedro II, uma instituição modelo, que foi concebida para ser um centro difusor de ideias educacionais pelo país, relativas ao ensino secundário, exercendo um papel notável e balizador para outras instituições desde sua criação até os anos de 1950. No que se refere ao ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro, observamos seu marco inicial em 1919, com a abertura de um concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, em decorrência da necessidade de sua criação, aprovada pela Lei 3.674, de 7 de janeiro do mesmo ano.

A criação dessa lei ocorreu pela reciprocidade ao ato do governo do Uruguai, que criou uma cadeira de português regulamentando o ensino do idioma no país vizinho. Nesse momento, estreitar e fundamentar laços bem articulados era uma atitude benéfica para ambos, o que propiciava a inserção do idioma e a troca cultural entre os países. Destacamos aqui o valor comercial, social e político imbricado neste ato.

Subsequente, em março do mesmo ano, surgiu a necessidade de um concurso para uma cadeira de espanhol e, em 5 abril, foi aprovado o programa de ensino. O primeiro professor a assumir essa disciplina foi Antenor Nascentes (1886-1972), que, em 1920, publicou o livro *Gramática da Língua Espanhola*, pela Companhia Editora Nacional, sendo a primeira gramática de espanhol publicada em território brasileiro, dando um passo importantíssimo nesse processo de institucionalização do idioma no Brasil.

Uma vez que institucionalizado, o espanhol é representado agora por um compêndio de escritos, uma gramática, além de ter seu mentor, Antenor Nascentes, já mencionado, representando a docência, instaura-se também a possibilidade de um instrumento de estudo, um ponto de partida para uma análise mais pontual sobre o novo idioma. Esta, uma gramática de LE, que traz para cenário da época, um repertório linguístico com diferenças e semelhanças entre a língua portuguesa e o espanhol.

Diante disso, era necessário seguir os escritos e manter os estudos. Após isso, e observando-se a latente necessidade de aprofundamentos, foi possível contar com um manual, intitulado *O manual de espanhol*, um estudo idealizado por Idel Becker e publicado sequencialmente na década de 40. Esse manual contava com textos literários e exercícios que davam uma roupagem tradicional aos escritos, recordando que, neste dado momento da história, a escrita era peça chave para a aprendizagem.

Dado isto, se fazia cada vez mais necessário enfatizar a questão tradicional quanto ao estudo e a forma de se apoiar nas regras gramaticais e suas empregabilidades a fim de enaltecer seu caráter de estudo aprofundado. Uma vez que, conforme Kulikowski (2000), falando sobre o ensino da LE, precisamos abordar a criação dos institutos, presentes na Universidade de São Paulo (USP) desde a sua criação, em 1934, com a função social de escolarizar estes que ali frequentavam. Referimo-nos a esta criação como um marco para o científico e tecnológico. Pois, neste ambiente a pesquisa e aprofundamento do mesmo iniciava sua caminhada. Entendemos as narrativas exercidas até o momento como apropriações de espaços que o idioma, a LE, estava sendo estudado e com isso “ganhando” além de espaço credibilidade e interesse pelos alunos.

Ainda sobre o aspecto da efetividade da língua e as articulações que acabam acontecendo para asseverar tal ensino, temos a Reforma Capanema, que se torna uma peça-chave quando, no ano de 1942, segundo Rodrigues (2007), as línguas

estrangeiras modernas – inglês, espanhol e francês – foram valorizadas, ganhando relevância no currículo do ensino primário e secundário, ou seja, mais um degrau de ascensão, neste momento, do idioma.

Nesse fluxo contínuo que a LE vem se desenvolvendo, torna-se um componente curricular que ganha valor como disciplina de Língua Espanhola. Dessa forma, passa assim a integrar os currículos de ensino médio das escolas até a década de 60 e fazendo frente a novas descobertas e apropriação de outros idiomas, como o caso do inglês, latim, grego e francês.

Assim exposto, observamos a construção narrativa e de afirmação que a Língua Espanhola teve, seu auge. Porém acaba, aos poucos, perdendo espaço juntamente com francês, uma vez que o inglês inicia seu apogeu na questão de reconhecimento e inserção no mundo. Nesse sentido, a questão educativa do Brasil passa a ser exponencial ao que tange o inglês como idioma chefe.

Visto que o inglês se destaca e é enaltecido por questões políticas e narrativas ideológicas, temos os escritos de Celada e González (2000, p. 37), que nos reportam a reflexão e enfatizam esse destaque: “o espanhol é uma língua que no Brasil foi objeto de uma falta de atribuição de um suposto saber”. Por este motivo, tantas lutas foram travadas, tantos movimentos criados, mas mesmo estes não foram capazes de certa forma de evitar alguns apagamentos na história.

Doravante, observamos os contextos e posicionamentos desse movimento de lutas e busca de representatividade, além de efetivo reconhecimento. Durante o transcorrer deste século, vários avanços e retrocessos se deram em relação ao ensino do espanhol, mas as marcas principais para um novo ciclo foram as relações comerciais com a Espanha e com países hispano-americanos, marcados pela criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e pela pressão de associações de professores de espanhol. Com base nestas atitudes e movimentações, tais medidas contribuíram para iniciar uma mudança de posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol no final do século XX e no início do século XXI.

Seguindo essa cronologia de pertença da LE, temos a lei nº 11.161/2005 que, prioritariamente, regulamentou o ensino de língua espanhola em nível médio, tornando obrigatória a sua oferta nas escolas e facultativa a matrícula para os alunos. A partir da publicação dessa lei e da institucionalização das relações políticas e comerciais na América do Sul, a língua espanhola passou a integrar o currículo escolar como segunda língua optativa. Nesse cenário em construção, essa nova lei veio a

corroborar com a inclusão paulatina do idioma, já que a inserção estava em processo desde o início do século.

Diante da consolidação do MERCOSUL, permitiu-se que a política linguística dos países do Cone Sul recebesse destaque, assim como a inclusão de temas políticos, de direitos humanos, sociais e de cidadania, oficializando marcas identitárias destes países e dos povos que, junto a eles, constituem sua nação.

Desse cenário, surgem marcos reguladores, sendo dois deles na área social e cidadã do MERCOSUL: o Plano Estratégico de Ação Social (2011) e o Plano de Ação para o Estatuto da Cidadania do MERCOSUL (2010). Destacamos que, desse processo de criação e consolidação, em dezembro de 1991, na Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME), foi criado o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que tem como missão:

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2011, p. 10).

Referente a esses projetos, ambos apresentavam como argumento o objetivo do fortalecimento da integração regional entre o Brasil e os demais países latino-americanos. No entanto, o último, no ano de 2000, argumentava a favor da importância da língua espanhola em nível global, reconhecendo seu *status* como segunda língua em termos de comunicação do comércio internacional. Essas argumentações destacam as marcas linguísticas que o idioma carrega, sinalizando sua luta, mas também pertença por estar em acordo com o social e as vivências dos povos fronteiriços.

Com isso, destacamos o Instituto Cervantes e alguns colégios criados para acolher estudantes nativos hispanohablantes em solo brasileiro, tal como o Colégio Miguel de Cervantes em SP.

Conforme site oficial do Instituto Cervantes, “o Brasil é na atualidade um dos países onde o estudo e o uso do espanhol vêm experimentando um maior crescimento” (s.d., n.p.). Isso acontece devido a promulgação da lei do espanhol, que data de 2005, que estabelece a obrigatoriedade de oferta da disciplina de LE como sendo optativa em todo ensino médio em até cinco anos de prazo.

Nesse sentido, sua presença é notada em todo território brasileiro, sendo fortemente sentida em São Paulo (1998) e no Rio de Janeiro (2001). Já no ano de 2007, são abertas quatro outras sedes: Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador. E, em 2008, mais uma em Recife. Ainda em expansão, temos Belo Horizonte que, em 2009, vem para somar esforços e torna-se uma rede, sendo o Brasil o país com mais sedes no mundo. O ensino e representatividade do espanhol se dá pelo “efeito bumerangue”; em algumas narrativas parece se expandir e criar laços fortes, enquanto, em outros momentos históricos, passa a ser colocado de lado para dar espaço a outras narrativas mais bem configuradas e alçadas de visão política e laços fortes no sentido diplomático de ser.

Em 2017, observamos a inclusão de uma nova lei, a lei nº 13.415/2017, que revogou a obrigatoriedade do ensino de espanhol e o fez passar a valer como disciplina optativa, o que impactou, cada vez mais, seu processo de consolidação e alterou drasticamente sua visibilidade frente ao ensino.

Frente a isso, torna-se relevante traçar reflexões sobre a docência e o papel identitário de professores de Língua Espanhola, amparadas em questionamentos que nos fazem pensar e talvez sinalizar seu local de fala. Por tudo visto até momento, pelos exemplos de luta, narrativas de pertença e posicionamentos identitários expressos com essas breves percepções acerca do idioma e sua institucionalização no Brasil, seguimos observando e analisando sob o guarda-chuva da linguística as questões imbricadas nas falas e nos escritos sobre a LE.

Segundo Flannery (2015, p. 11), “vivemos histórias e, por meio delas, reportamo-nos a momentos anteriores e futuros, criamos e representamos a nossa fala e a de outros que descrevemos e com quem nos relacionamos.” Somos um emaranhado de histórias, que permeiam nossos dias, se atrelam a pessoas e a coisas e que, juntas, constituem uma vivência que marca nossa identidade.

Essa identidade aqui representada é posicionada pelo aporte ou não de suporte ao idioma, remete às falas que posteriormente iremos observar e que, de alguma forma, irão tentar responder ou evidenciar os fatos abordados nos questionamentos acima citados.

Destes questionamentos nos apontam um conjunto de fatos relevantes e irrelevantes que formam uma grande teia de saber ou des(saber). Esta é uma das máximas que observamos ao narrar e reportar narrativas. Nesse sentido, essa teia envolve diretamente o professor, o qual, ao mesmo tempo que narra, é narrado no

mundo, formando uma imagem que representa o seu fazer docente e construindo, assim, sua figura no espaço e tempo em que está inserido. Ele constrói a sua identidade docente enquanto auxilia a representatividade, o posicionamento e torna-se parte da construção de outras narrativas.

Ao refletirmos sobre essa questão, que surge do fato de posicionar-se no mundo, seja como ser único ou em conjunto, aproximando-se de seus semelhantes, o ato de narrar manifesta-se, como destaca Bruner (1986), ao exemplificar que a narrativa é tão comum quanto a própria linguagem. Essa linguagem falada que exercitamos no cotidiano é o meio que escolhemos contar nossas histórias, e as palavras, juntas, com sentido e intenção, acabam performando no mundo, demonstrando, ao outro, como queremos ser vistos ou como somos interpretados.

Pelas narrativas comunicamos algo a alguém, deixamos nossas marcas e somos marcados, representando diferentes papéis neste mundo social. Conforme Flannery (2015), essas histórias nos fazem heróis ou vítimas em nossas interações.

Consideramos as narrativas como interações em perspectiva discursiva, são trocas marcadas por falas de interagentes em uma conversa ou exercícios de atos comunicativos. Quando, nesses atos comunicativos e nessas trocas, conseguimos realmente escutar o outro, acabamos nos localizando em seu espaço no mundo ou na ideia de espaço no mundo que ele quer criar ao narrar. Como seres de interação, narrar faz parte das nossas atitudes, assim como definir o outro por sua fala ou pelo seu relato. Essas falas que nos mostram o que acontece na vida social.

Em espaços comuns, acabamos nos aproximando de quem faz uma performance mais próxima a nossa e que, aos nossos ouvidos e olhos atentos, narra melhor seu lugar no mundo. Ponderando sobre vivências em comunidade, é uma marca forte salientar a contribuição que estar entre os demais nos traz. Esse relacionamento contribui para que possamos adquirir um leque de interesses e os manifestemos em inúmeras situações cotidianas, de simples a complexas. Somos atores sociais performando no nosso tempo e deixando marcas dessas performances narrativas.

Segundo Schiffrin (1996), sobre nossa fala, o “retrato sociolinguístico” de atores sociais vem por meio das narrativas. Elas são a chave das interações, afinal nossa comunicação expressa nossos gostos, nossas preferências e nossos saberes. É com base nesse interpretar o mundo que observamos as interpretações do outro. Somos atores sociais em um mundo em movimento. Sabemos que a narrativa é algo aberto,

passível de múltiplas interpretações e, assim, de performar lugares distintos no cenário dos que escutam, leem ou observam. Nesse caso, referindo-se especificamente ao(s) nosso(s) docente(s).

No que se refere ao espanhol, os docentes representam suas narrativas em lutas e defesa de questões identitárias ou de autoavaliação. Segundo Valle (2013, p.18-19), “os falantes veem suas práticas condicionadas por essas representações, pelo caráter performativo de determinadas ideologias linguísticas e por intervenções diretas dos poderes políticos sobre a realidade social da linguagem”. No tocante ao espanhol, precisamos de maior destaque e representatividade, em cenários diversos, que vão além da sala de aula, para que esse empoderamento do idioma dos falantes dele venha acontecer.

A partir desses apontamentos, acredita-se na relevância dessa pesquisa e na necessidade de dar voz a professores de Língua Espanhola e a esse idioma, bem como de dar um espaço maior e de vislumbre para essas esferas, uma vez que a impressão do docente passada pelas falas recorrentes é a de que, cada dia mais, ele vem sofrendo apagamentos sociais que interferem em sua docência. Com efeito, como professor ou professora da Língua Espanhola, sente-se uma frustração gigantesca ao tentar exercer a atividade em sala, motivando alunos a aprenderem um idioma que não mais é amparado em regime de obrigatoriedade e que, com o passar dos anos, ficou exposto ao patamar de “estudo como opção”, deixando a nossa prática como marcada em um segundo plano. Nossa construção de identidade é, portanto, de luta e de busca pelo reconhecimento.

Nesse contexto, temos questões de todos os tipos, como políticas, ideológicas, identitárias, entre outras. São essas disputas que permeiam nossa docência. Esses construtos alicerçam a base desse caminhar pelo idioma, marcando o ato de constituir e (des)constituir as nossas identidades enquanto professores de espanhol.

O conceito de identidade constitui uma temática de pesquisa recorrente nos estudos no campo da Linguística Aplicada. Trabalhar com as narrativas que constituem essas identidades que emergem das falas e dos dados que produzimos cotidianamente, possibilita uma análise, embora parcial, mas elucidativa de como socialmente os falantes expressam seus “pequenos mundos” e suas representatividades. Performando distintos papéis sobre falas recorrentes, essas identidades emergem e se destacam ao levantar uma mesma bandeira, ao sinalizar uma mesma luta ou representar um fato recorrente.

Diante disso, observamos as mudanças sociais no mundo e, mais especificamente, nas línguas, que devem ser estudadas como uma questão identitária. Trabalhada como tal, pensaremos identidade, aqui, como um processo de construção que emerge nas narrativas desenvolvidas por docentes de Língua Espanhola e que expressam suas performances no mundo docente e construtos de vida social. Destacamos aqui que somos um entrecruzar de diferentes experiências, logo, esta identidade que irá aparecer será uma construção narrativa de diferentes situações e vivências, identidades que se constituem com mesclas de outros seres, participações múltiplas de construção e reconstrução.

Conforme o exposto e diante do cenário do ensino de LE, é possível problematizar as seguintes perguntas de pesquisa: Como o docente de espanhol constitui sua identidade a partir das narrativas sobre sua prática profissional? Quais são os posicionamentos discursivos revelados na e pela linguagem durante o ato de contar histórias sobre a trajetória docente? A partir dessas perguntas de pesquisa, o presente estudo se apoia nos estudos da narrativa e de identidade. Segundo Moita Lopes (2001), a expressão da identidade está na prática discursiva, que acontece através dos engajamentos nas interações. Nossa identidade se constitui e se constrói com e pela participação de vários atores sociais presentes no meio, visto que nossa prática discursiva é voltada para ação de comunicar algo a alguém.

Ainda embasados pelas pesquisas do autor, destacamos que o discurso é caracterizado por ser constitutivo da vida social. Nosso ponto central, aqui, dentro das construções de identidade e das práticas discursivas, é estudar as narrativas que fundamentam esse local social ocupado pelo docente de Língua Espanhola. Essa marca identitária emerge desde a escolha pelo estudo, sua prática, sua identidade no universo discente/docente e a efetiva luta que representa a marcação profissional da LE.

Segundo Bourdieu (2008), muito desse mercado simbólico, desse capital cultural, é formador de valores, não só metafóricos, mas também de significação discursiva e interacional. Somos uma colcha de retalhos com diferentes constituições e identidades coconstruídas, que, constantemente, nos fazem habitar distintos papéis e locais, exercendo diferentes atuações na trajetória de conviver com o outro.

Ainda embasados nos estudos de Bourdieu (2008), relembremos que essas relações interacionais e comunicativas são exemplos de manifestações de sobreposição de forças entre locutores, ouvintes e seus respectivos conglomerados.

Uma vez que narramos, dizemos algo a alguém, não só por meio da linguagem verbal, mas também da não verbal e do local que ocupamos no discurso.

Nossos relacionamentos ou conversas ocasionais se estabelecem no ato de proximidade, buscamos uma constante aceitação e um “fazer parte” do meio. É nessa organização que realizamos nossas trocas simbólicas, estruturas de mercado, impondo ou não nossas preferências e dominando ou se deixando dominar nas interações discursivas.

Deduzimos não existirem palavras inocentes, todas elas estão carregadas de sentido e simbologia, tentando, drástica e vertiginosamente, atribuir efeitos ao receptor, a fim de que, com sua fala e ou escuta, possa articular uma interpretação que seja coerente à ideia pensada e atribuída ao seu ato.

Bourdieu (2008, p. 25) nos alerta:

[...] O que circula no mercado linguístico não é "a língua", mas discursos estilisticamente caracterizados. Ilustrando assim os papéis sociais através de diferentes lentes onde podemos observar este mundo simbólico, essa fala reportada e que aos poucos tenta se alinhar aos demais discursos. (BOURDIEU, 2008, p.25).

Em vista disso, ao narrarmos, estamos construindo nossa própria história, tornando-nos autores de nossas vidas. Ou seja, somos protagonistas desse ato comunicativo, que constitui um meio de fazer sentido no mundo social.

O interesse por esse tema de pesquisa se dá pelo fato de que, como docente de LE, atravesso o processo de (des)construção de identidade pelo qual o professor de espanhol vem passando. Torna-se cada vez mais difícil estar em um meio no qual sua disciplina não é obrigatória e, quando temos a oportunidade de lecioná-la, estamos constantemente lutando por sua visibilidade e interesse.

Embora a pesquisa seja algo para contribuições futuras, penso, inicialmente, em me beneficiar, ao descobrir como eu, a docente que narra e tenta, com essas, narrativas mediar os obstáculos enfrentados, se adapta ao cenário. As constituições narrativas que vêm marcar a presença de docentes neste cenário atual, falas recorrentes dos entrevistados e que nos remetem a uma associação de problemáticas frente ao lecionar, salientam a luta ao ter espaço tanto nas salas quanto nas vivências.

Esse lecionar que agora já não é mais obrigatório e circula como oferta optativa em muitos currículos faz com que um certo mal-estar docente se gere em torno das práticas. Destacamos aqui mal-estar como essa incerteza ou descontentamento ao

ter um componente curricular por opção e que inúmeras vezes não é reconhecido como relevante socialmente. Dito isso, essas ações sinalizam para aluno, questionamentos como recorrentes em sala, que motivo faz com que ele tenha ou necessite o espanhol, ali, em seu momento presente. E que, na sequencialidade dos anos, destacam essa afirmativa ao ver que o capital simbólico das línguas evoca o inglês como dominante nas políticas linguísticas e no desenvolver das relações.

Hoje, trabalho em uma rede que optou por priorizar a docência do espanhol, inicialmente nos segundos e terceiros anos do ensino médio, até ajustar a nova BNCC, o novo ensino médio e, posteriormente, colocar a segunda língua no fundamental dois, nos oitavos e nonos anos, a fim de interagir com os alunos e marcar a presença de oferta de duas aprendizagens novas, a Língua Espanhola e a Língua Inglesa.

É pouco provável que tais disciplinas sigam juntas, uma vez que, mesmo com todo esforço de movimentos como o *Fica Espanhol* e novas manifestações com cunho de normatizar e incluir definitivamente a LE na obrigatoriedade, a Língua Espanhola se mantém à margem. Triste realidade, sendo dita por uma docente de tal área, mas que marca minha expressão discursiva como “meu último suspiro” nesse idioma.

Como justificar que ainda sigo na docência? Como explicar aos meus pares que sigo atuante? Iniciei minha formação no mestrado com três escolas e docente de espanhol em todas. Hoje, sigo em uma escola apenas. Veio a pandemia e o cenário só piorou. Na escola em que estou hoje, digamos que o espanhol se sustenta por detalhes. Alunos não o querem, professores de outras áreas não veem necessidade de seu ensino e eu, eu sigo na luta, sinalizando assim como os meus participantes, que a situação não está boa, não! Esta situação está de luta, literalmente, está para movimentar-se e movimentação.

Ao falarmos em lutas, seria interessante se falássemos em políticas, tanto públicas quanto linguísticas, medidas amparadas e garantidas pela constituição para endossar aceitação, indução e regulamentação do LE. Desta podemos lembrar a fala de Spolsky (2016), que nos exemplifica, aqui, referindo-se a políticas linguísticas como fenômenos sociais, de comportamento e crença de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala. Nesse sentido, é necessário interligar nossos fazeres e, apoiados nisso, propor leis que garantam tal ato e empregabilidade da língua, uma

vez que a utilizamos não só para viajar, mas para estudos e relações internas posto que somos “hermanos de nuestros vecinos”¹.

A relevância do estudo também está amparada na necessidade de compreender o professor e seu papel enquanto docente, assim como sua marca identitária em relação à docência. Ao contar histórias e narrar nossas trajetórias, produzimos e reproduzimos formas de legitimar algumas relações de poder, privilegiando certas identidades sociais em relação a outras.

Com isso, esta pesquisa visa dar voz aos docentes de LE, levando em conta suas raízes e toda representatividade social e discursiva dessa língua, baseando-se nas narrativas que constituem ou constituirão essa identidade social, pois, “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades” (BASTOS, 2005, p. 81).

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar, com isso a partir de performances narrativas, o processo de construção de identidades de docentes de Língua Espanhola.

1.1.2 Objetivos específicos

a) Investigar como os docentes de língua espanhola performam sua identidade em narrativas sobre a sua prática profissional;

b) Compreender os níveis de posicionamentos discursivos que estão envolvidos na construção identitária em narrativas sobre a prática do docente de Língua Espanhola.

¹ Em tradução livre: “Irmãos dos nosso vizinhos”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos estudos realizados e em algumas revisões bibliográficas estabeleceremos um diálogo entre autores, a fim de que possamos compreender como narrativas, identidades e posicionamentos se entrelaçam e formam um fio condutor para o entender das construções discursivas e papéis sociais.

2.1 Narrativas

Segundo BIAR; ORTON; BASTOS (2021), quando observamos as práticas de linguagem, essas interações que se fundam e se fragmentam em encontros e narrativas, podemos observar a vida social acontecendo. Essa vida social é responsável por nossos construtos enquanto ser interagente das relações.

Bastos (2005) nos faz refletir ao mencionar que as escolhas que realizamos ao narrar e interagir com outros personagens em determinados cenários acontecem em função do modo como exercemos nossos posicionamentos, nos filiando ou não a certas categorias sociais.

Essas interações, as narrativas, são interações discursivas que têm o intuito de transmitir algo com uma intenção do falante de forma inteligível. São constituídas como um ato humano que configura ações usuais e necessárias, a fim de que se constitua um entendimento entre as partes: emissor e receptor.

As narrativas, portanto, são compreendidas como as práticas discursivas que constituem as identidades. Sendo impossível assim, ter uma sem estar relacionada a outra.

A narrativa é uma via de mão dupla que sempre será vista (narrada) de uma forma pelo narrador e escutada (compreendida) de outra forma pelo interlocutor. Essa troca faz com que aconteça uma coparticipação. Tomemos, como exemplo, Goffman (1985) ao citar que contar histórias é um exemplo de construção social, em que performamos nossa identidade.

Assim, Moita Lopes (2001) nos lembra que é preciso ter em mente que as narrativas são parte de lutas para legitimar os sentidos e contá-las é exercitar que sempre serão contadas para alguém com alguma finalidade. Narrar sempre exerce uma intencionalidade.

Narrar é uma “sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (Bruner, 1997, p. 46). Por este motivo, pensamos em análise das narrativas, a fim de observarmos um espaço singular de construção identitária.

Segundo Sarup (1996), quando buscamos saber a identidade de alguém, uma história aparece. Ou seja, sempre relacionamos quem somos àquilo que se passou. Ao empregarmos a questão das identidades, conforme Biar (BASTOS; BIAR, 2015), nas narrativas de história de vida, é através delas (destas narrativas) que mostramos como nos percebemos e assim, podemos compreender que somos seres sociais que interagem na e pela linguagem em diferentes esferas e situações de vida em sociedade.

Muitas vezes, os nossos atos de linguagem ocorrem de formas variadas a partir de nossas experiências em diferentes papéis sociais que desempenhamos ao longo da vida. Vejamos Larrosa (1996, p. 475), ao exemplificar identidade:

[...] nossa identidade, quem somos, não é algo que progressivamente encontramos e descobrimos, ou aprendemos a descrever melhor, mas é algo que fabricamos, que inventamos e que construímos (...) nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida. (LARROSA, 1996, p. 475).

Narrar é como estar abrigado sob um guarda-chuva de múltiplas perspectivas, e construir histórias no cotidiano é uma forma de estabelecer a nossa identidade. Desde cedo, narramos de forma que nossas falas e gestos performam nossa vida, transpõem barreiras e acrescentam valor ao transformar a linguagem falada em construto social.

A questão da narrativa não é somente falar e ouvir, ou ler e escrever; é uma chave para um desvendar mistérios ou para resolver algumas construções que, muitas vezes, nos perguntamos por que existem, mas que, ao longo do tempo, foram se consolidando pelo transmitir, pelo ato de se arquitetar em algo forte e marcado pela reprodução constante.

Assim, o narrar é algo que precisa ser amplamente estudado, pois é através dele que assumimos responsabilidades de interação e criamos identidades. Dessa maneira, a narrativa produz o social e se adapta conforme a situação, pessoa que narra e ouvinte, uma construção ou desconstrução constantes.

Segundo Flannery (2011), o ato de narrar perpassa através do discurso e torna-se terreno fértil para estudos em vários níveis: lexical, textual, pragmático ou

interacional. Levando em conta o ato de narrar, as falas, em entrevistas, podem nos dizer o que os sujeitos pensam sobre o mundo e sobre as vidas, e evidenciam as representações criadas (ou não) com base nessas mesmas falas.

Por conseguinte, com este estudo, identificamos o local ocupado por cada docente nessa vasta construção social que chamamos de vida. Esse estudo é relevante, não somente em Linguística Aplicada, mas em outras áreas que usam as narrativas para investigar a construção social e identitária. Em relação a isso, Flannery (2015, p. 103) nos sinaliza que:

se narrar é, então, um ato tão intrinsecamente ligado à existência humana ao ponto de auxiliar na própria construção de uma nova noção de si mesmo, de uma identidade, é de se esperar que haverá sempre formas de narrar, tão diversas, simples ou complexas, como são as existências humanas. (FLANNERY, 2015, p.103).

Em suma, quando falamos, concretizamos atos e acabamos produzindo ações no mundo social. Tecemos uma teia de infinitas possibilidades, atreladas às probabilidades de sermos interpretados e compreendidos nas diferentes esferas da vida social.

As narrativas, que emergem do convívio social e de situações que propiciam a interação, são, atualmente, objeto de estudo de muitos pesquisadores, mais especificamente pesquisadores da Linguística Aplicada, que podem investigar como esses eventos deixam marcas sociais e propiciam o destaque de papéis como limitadores sociais, destacando agentes oprimidos e opressores.

Acrescenta-se que, ao longo do tempo, vários escritos e contribuições foram desenvolvidas, como a história oral, bastante utilizada na História, para, de alguma forma, rememorar e dar voz aos menos privilegiados, que necessitam de um apoio para contar suas memórias e dar vidas aos personagens que, muitas vezes, são omitidos dos grandes cenários.

Ferreira e Amado (2001) são exemplos de pesquisadores que trabalham com histórias orais, permeando falas e ações cotidianas em eventos históricos de curta, média ou longa duração. Ou, ainda, Freeman (2006), que estuda, na área da Psicologia, eventos discursivos nas falas de entrevistados e sua subjetividade ao narrar.

Mais especificamente no campo da linguagem, temos nomes emblemáticos e precursores, como Labov e Waletzky (1967), estudiosos que servem como ponto

inicial para grandes desenvolvimentos e futuros avanços no campo de estudos da narrativa oral. Destacamos que, para Labov (1972), as falas, nossas narrativas, serviriam para retomar algo, rever, rememorar eventos, cronologicamente passados, mas ainda presentes e passíveis de serem acessados.

Nesse vasto leque de estudos que privilegiam e exploram diferentes perspectivas, destacamos Bruner e Linde (1997), que situam suas análises no fato das narrativas estarem mais ligadas aos eventos em destaque, cânones, do que propriamente no evento inteiro. Ou seja, na visão dos pesquisadores, contamos os fatos sob a lente que nos tocou mais ou sobre a parte mais impactante para quem os escuta. Assim, o receptor terá a “versão” da fala segundo o ato que se deseja transmitir. Por isso, em uma narrativa, sempre veremos emergir distintas verdades e realidades, como a contada pelo narrador, a contada pelo receptor ou coprotagonista e a narrativa assistida de fora, por uma pessoa que não está propriamente envolvida no evento em si.

Nessa sequência, abordamos, ainda, Mishler (2002), ao explorar de outra forma a narrativa, levando em conta as funções de ordem dos eventos, indo além da cronologia e focando-se na experiência em si, vivida e relatada. Os eventos narrativos de maior expressão em nossas memórias são aqueles em que, ao narrar, nos fazem reviver, estar novamente no mundo em movimento e acessar, de forma palpável, o gatilho que dispara as sensações já experienciadas.

Nessa mescla de valores e concepções, entre o construto social e compromisso desse, temos, como grande expoente, Moita Lopes (2001), ao enfatizar as narrativas como uma área de estudo com diferentes opções e influências, trabalhando, assim, com a relação existente entre fala e vivência, entre linguagem e vida social.

Diante do exposto e para expressar mais fortemente esse sentido de narrativa, vamos revisitar os escritos de Flannery (2015, p.11), ao relatar que “vivemos histórias e, por meio delas, reportamo-nos a momentos anteriores e futuros, criamos e representamos a nossa fala e a de outros que descrevemos e com quem nos relacionamos”. Essas falas constituem nossos processos discursivos e irão dizer ao mundo como queremos ser vistos e identificados, além de qual papel assumimos, por nosso mérito ou imposição social.

Segundo o autor, esta construção feita a todo tempo permite que vejamos o mundo enquanto ao mesmo tempo podemos nos ver e construir pontes, trazendo para

perto os pares e identificando as narrativas que mais se assemelham a nós e nossos atos interacionais.

Para Bruner (1986), as narrativas são comuns, são atos corriqueiros que se assemelham à linguagem. É essa fala, mediada por interações, que nos define enquanto social, que nos difere e aproxima, ao mesmo tempo, e que nos faz únicos nessa mescla identitária. Como enfatiza Flannery (2015), essas histórias, nossas falas, narrativas e interações nos fazem heróis ou vítimas na sociedade.

Somos seres de interação, vivemos em sociedade. Participamos como atores principais e às vezes coadjuvantes, mas são essas interações e construtos que colaboram para nossa formação, para definirmos nosso cabedal de gostos, sabores e dissabores. Essas expressões se manifestam em inúmeras situações cotidianas, desde simples atos de fala até grandes escolhas. Nosso entrelaçamento cultural marca como experienciamos e agregamos valores positivos ou negativos a tais experiências que irão, efetivamente, constituir nossos interesses e atrair iguais para nosso convívio.

Neste sentido, estudar as narrativas e o contexto que elas permeiam é dar voz aos esquecidos ou menos favorecidos, é aprofundar memórias que nem sempre são lembradas, é dialogar com diferentes saberes, escutando e analisando cada um a seu tempo e modo e levando em conta a relevância social exercida por eles, para diferentes contextos e empregabilidades. É conhecer agentes sociais e atribuir identidades a eles.

Se narrar é falar ao mundo como gostaríamos de ser vistos, nossas falas são construtos sociais que irão identificar nosso local. Ao falarmos, mobilizamos diferentes contextos, diferentes discursos e expressamos diferentes performances. Embora haja uma certa sequência, estamos sempre ajustando para representar nossas ações no mundo social, conforme desejamos ser compreendidos e interpretados.

Flannery (2015) enfatiza que somos heróis ou vítimas com nossas expressões discursivas. Desse modo, quando nos posicionamos no mundo da interação, nossas narrativas dizem muito da pessoa que queremos representar. Somos, literalmente, atores sociais.

Se, ao pensarmos em atores, estamos exercendo nossa performance enquanto docentes, sabemos nosso papel social, de formador de opiniões e ser em constante crescimento. Dessa forma, traremos alguns excertos retirados das entrevistas, para,

de alguma forma, sinalizar as pistas e marcas deixadas, voluntária ou involuntariamente, pelos participantes.

Sempre que falamos, comunicamos algo, atuamos enquanto agentes e como personagens, representamos e nos alinhamos à escuta do ouvinte, a fim de, com base em suas reações, tornarmos-nos inteligíveis. Quando narramos, assumimos a responsabilidade com a interação, a participação, ou não, do outro nessa construção e o pertencimento do interlocutor em nossa fala. Por esse motivo, a importância da observação e análise dessas narrativas. Assim como Moita Lopes se identifica com conceito de identidades, temos Geertz (1978), com construção identitária, e Georgakopoulou (2007), com fala em interação, pequenas histórias e suas riquezas de detalhes.

Somos o que falamos; diferentes contextos, diferentes falas, diferentes maneiras de mostrar ao mundo e de participar de eventos sociais. Temos diferentes performances expostas a diferentes contextos situacionais. Estamos sempre em uma exaustiva tentativa de monitorar e expor nosso melhor ou a melhor forma para a necessidade do momento. Acrescenta-se que expressamos nossa narrativa conforme queremos ser vistos, embora isso não se professe efetivamente ao ser decodificado por nosso receptor.

Conforme argumenta Bamberg (2002), as pessoas se engajam interacionalmente na construção discursiva para fazer sentido. Um demonstrar de si mesmas e do lugar ao qual pertencem. Nessa perspectiva, podemos compreender que somos responsáveis, quase que na totalidade, pela construção de nossa identidade. Deixamos marcas de nossos posicionamentos discursivos, às vezes, em maior número, às vezes, mais sutis, mas todas simbolizando algo: a marca identitária que queremos representar.

2.2 Identidade

Em primeiro lugar, utilizar o termo identidade é marcar o sujeito e classificá-lo segundo critérios pré-estabelecidos. Segundo Hall (2000), observamos que o sujeito vem ganhando mais autonomia. Em consequência, os estudos sobre identidade caminham na mesma direção. O que antes era visto como estável, agora, passa a ser mais abrangente, redimensionando o termo de identidade para identidades, pluralizando seu papel social, uma vez que somos seres múltiplos.

A construção de identidade está sempre em processo, como afirma Hall (2015), quando destaca que, na verdade, as identidades estão relacionadas com questões de uso dos recursos da história, da linguagem e da cultura no processo de tornar-se, e não de ser.

Diante do exposto, as identidades e, por assim dizer, identidades sociais, são construídas nas práticas discursivas nas quais os seres atuam e projetam suas identidades, a fim de performar uma história e estabelecer um vínculo com o mundo, seu lugar e seu local de fala. Nesse estabelecimento identitário, observamos, também, fragmentações, que são típicas das identidades sociais.

Hall (2000) nos esclarece que as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção, não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos.

Segundo Moita Lopes (2001), esse entendimento que temos do mundo e de nós mesmos, além de ser constituído na linguagem e pela linguagem, se dá, também, por meio das histórias, das narrativas que contamos e ouvimos. As narrativas movem o mundo e são elas que constituem o social como vemos.

Com efeito, para Bamberg (2002, p. 155), “as pessoas se engajam interacionalmente na construção discursiva de como fazem sentido de si mesmas e do lugar ao qual pertencem.” Por essa razão, os participantes tornar-se-ão seres mais reflexivos com suas identidades individuais e de grupo.

Segundo Ting-Toomey (1998), a identidade pessoal refere-se ao modo como o indivíduo define as próprias características, autoconceito, geralmente, comparando-se com outros. Enquanto identidade social refere-se ao que o indivíduo desenvolve de si mesmo e que deriva de sua afiliação em categorias ou grupos do seu construto social relevante.

Sabemos que narrar é um evento social, constituído na interação. Por esse motivo, entrevistar docentes foi a maneira adotada de fazê-los expor e expressar as narrativas orais que o constitui(em), trazendo assim, à tona, sua identidade. Segundo Silva e Vergara (2000, p. 5):

[...] não há sentido em falar-se em uma única identidade dos indivíduos, mas sim em múltiplas identidades que se constroem dinamicamente, ao longo do

tempo e nos diferentes contextos ou espaços situacionais dos quais esses indivíduos participam. (SILVA; VERGARA, 2000, p. 5).

Dessa forma, conforme Bastos (2005, p. 81), a narrativa envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos. Ou ainda, como argumenta Riessman (1993, p. 2), “indivíduos constroem eventos passados e ações em narrativas pessoais para reinventar identidades e construir vidas”. Esse posicionamento é o que buscamos. Queremos entender o local ocupado pelo docente de espanhol, sua relevância acadêmica no ser e agir, além de sua representatividade como professor de língua estrangeira, especificamente, de Língua Espanhola.

2.3 O posicionamento discursivo na perspectiva de Bamberg

Bamberg (2002) vem desenvolvendo estudos recorrentes sobre análise de identidade e conceituando, assim, os posicionamentos desenvolvidos, e utilizando os mesmos como ferramenta analítica do lugar social ocupado por este narrador, o participante.

Nos dados que analisamos, sugerimos uma observação de aspectos empregados com uma determinada finalidade: comunicar ao outro sobre sua história e suas vivências, identificando os pares, fazendo sentido e, talvez, transformar o mundo do outro, aqui, no caso, da pesquisadora. São elementos discursivos que se assemelham ou especificam o conjunto de narrativas de cada participante. O que emergiu foram as identidades de cada um.

Segundo Bamberg (2002, p. 154), “é nas narrativas que se originam e se consolidam as posições que ocupamos, de como chegamos a entender a nós mesmos (e aos outros)”. Essas narrativas, que expressamos pelo falar e se posicionar nas interações, de forma tão obstinada, certamente contribuem para que a análise seja a parte central da expressão e do estudo para dar sentido às narrativas, às identidades e, assim, performar nosso construto.

[...] o modo como pensam e interpretam a si mesmas não é um reflexo de ideologias sociais já existentes, ou discursos com D maiúsculo, mas é, isso sim, construído microgeneticamente em situações localizadas e cotidianas, juntamente com outras pessoas, já que o objetivo é ser entendido pelos outros (BAMBERG, 2002, p. 155).

Essas marcas identitárias ou identidades que emergem do contato narrativo de falantes de uma mesma língua, aqui os participantes que surgem por meio de histórias, fatos esses que irão expressar a realidade do participante em um dado ato situacional de vida, neste enfoque, sua identidade docente emergindo. Para Bamberg (2012), as narrativas são instrumentos que permitem ao pesquisador falar de algo vivenciado, uma situação, uma experiência, um caso positivo ou negativo que rememora suas lembranças e torna assertivo seu local de fala.

Nesse sentido, para analisar nossas narrativas, iremos situar os posicionamentos em questões discursivas. As formas linguísticas que empregamos ou observamos serem empregadas nos deixam pistas para esta análise e a construção da identidade que emerge.

Nessa ótica, vamos observar os três níveis de posicionamento empregados por Bamberg e o que cada nível diz ao pesquisador, demonstrando como o participante se coloca ao mundo e demonstra suas crenças e juízos de valores.

Referente aos posicionamentos, são entendidos como uma construção de sentido, em que o narrador emite seu relato, agregando a ele seu juízo de valor, ou seja, se coloca moralmente na fala, expressando como ele se vê, vê o mundo e a articulação de ambos. Podemos exemplificar, conforme exposto na metodologia, em três níveis de análises :

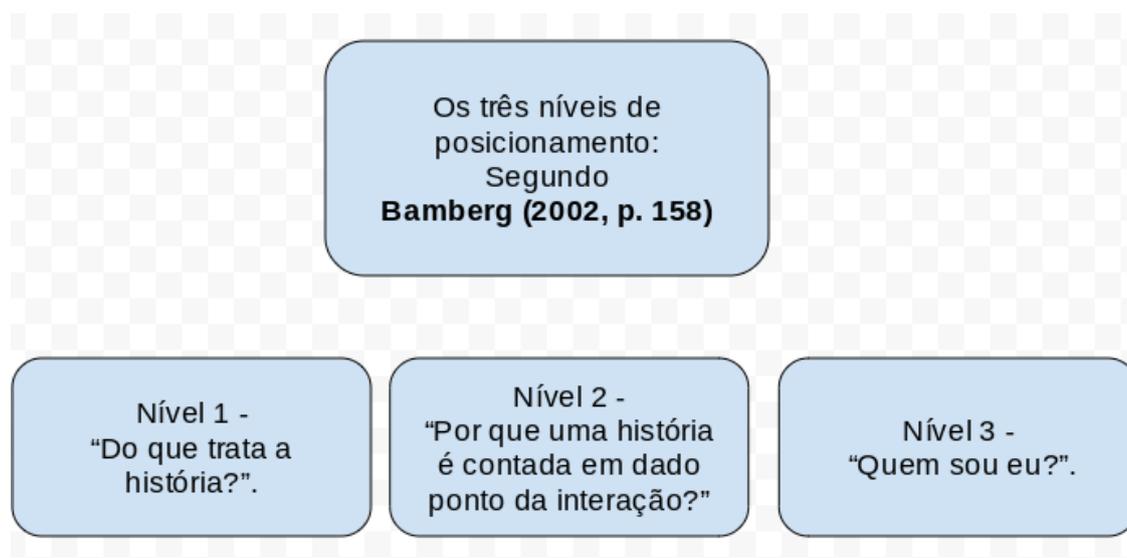
Nível 1 – Analisaremos os dados, observando as pistas linguísticas que constituem e caracterizam os personagens da história discursiva. O evento narrativo, com o propósito de responder ao questionamento: “do que trata a história”.

Nível 2 – Falaremos do objetivo do narrador ao reportar suas vivências através da fala, buscando respostas à pergunta: “por que uma história é contada em certo ponto da narração?”

Nível 3 – O nível mais complexo, aquele em que tentaremos entender como o falante, narrador, que perpassa os dois níveis anteriores e lida com a questão: “quem sou eu?”.

Exemplificamos assim:

Imagem 1: Os três tipos de posicionamento



Fonte: elaborada pela autora.

Com base nesses níveis de análise, iremos identificar os marcadores discursivos empregados e que serão analisados. Como elemento inicial, os personagens presentes na narração, seus papéis e locais de fala. Após, suas atividades desenvolvidas, recursos explicativos empregados, qualificadores e contexto de narração. Lembramos que, com estas escolhas, deixamos clara a marca identitária de cada participante e como eles tentam e alinham-se à pesquisadora.

3 METODOLOGIA

A pesquisa será realizada com base na análise de dados e para os mesmos recorreremos a autores e posicionamentos expostos a seguir, para de alguma forma tentar evidenciar as percepções expostas e uma possível identidade que irá emergir.

3.1 Tipo de estudo

Com base nos questionamentos apresentados, propõe-se uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando alegações de conhecimento socialmente constituídas, tendo como objetivo analisar a construção identitária dos professores de língua espanhola em narrativas sobre a prática docente.

Nesse sentido, uma entrevista narrativa se caracteriza como instrumento para aprofundar aspectos específicos, narrando fatos da vida cotidiana, a fim de ser um evento social em que o discurso é cooperativamente construído.

Para Mishler (1986), um evento interacional é o que possibilita gerenciar identidades sociais em contextos específicos, visto que “o significado dos eventos e experiências está constantemente sendo reenquadrado dentro dos contextos de nossas vidas correntes” (MISHLER, 2002, p. 105).

Ainda referente a entrevistas, Mishler (1986) observa a ordem temporal dos eventos em narrativas, fazendo uma distinção entre os posicionamentos, tempo cronológico e tempo experiencial. Corroborando, Mondada (1997, p. 59) salienta que a entrevista deve ser entendida como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”. Nesse sentido, vamos usar as entrevistas para essa construção de mundo, para exemplificar a significação que os eventos assumem nas narrativas e como eles se enquadram e reenquadram nas falas.

Nesta pesquisa, propõe-se análise desses eventos discursivos, narrativas, nossas atividades de fala, como salienta Mishler (1986), sinalizando como o docente está inserido socialmente e como se constitui sua prática no ensino de LE. Nosso intuito, a partir dessa produção discursiva, é compreender os processos de constituição identitária.

Esses processos serão evidenciados pela pesquisadora, desde a transcrição, uma vez que esse processo de filtro dos dados é tido como uma etapa já interpretativa

(MISHLER, 1986; RIESSMAN, 1993; GARCEZ, 2001), uma vez que se baseia em escolhas e processos seletivos em que os olhos da pesquisadora irão guiar tal interpretação.

Conforme enfatizam Bastos e Santos (2013), os trechos da entrevista a serem posteriormente selecionados para análise devem caracterizar-se como momentos em que os elementos de interesse do pesquisador sejam evidentes na construção narrativa do entrevistado. Nesse aspecto, vamos entender essa fala na entrevista como um evento regulador ao exercer seu papel de falante em uma comunidade.

Ainda tendo por base Mishler (2002), observaremos nos dados de narrativas transcritos, a dinamicidade dos processos de construção identitária que irão emergir. Consideraremos que a prática comunicativa exercida pelo ato de narrar é um evento social, utilizada como ferramenta construtiva, através da qual as interações e a aprendizagem podem ser transformadas.

Dessa forma, investigar a própria situação de vida favorece o autoconhecimento e colabora para seguir ou rever conceitos próprios de sua docência. Como trataremos de uma análise, esperamos, ao fim, chegar em transformações para algum propósito, conforme salienta Duranti (1997).

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo se constituíram de docentes atuantes de Língua Espanhola. Os docentes participantes foram nativos ou falantes de segunda língua, escolhidos para participar de tal escopo por, de alguma forma, serem atuantes no campo docente e acadêmico, seja como professores ministrando aulas e/ou alunos em estágio final do doutorado.

As escolhas foram marcadas por aproximações narrativas, pelas teias de conhecimento e pelo fato de que um dos professor de espanhol, o citado pertencente ao Rio Grande do Sul, sinalizar sinônimo de alinhamento e anseio da pesquisadora por uma realidade semelhante. A segurança que seu local de fala passa e a possível adequação de um cenário ímpar, que poucos ocupam, se tornar um local de muitos pares.

A pesquisa contou com dois participantes. Especificamente, obtivemos a participação e análise da amostra de fala de dois professores de Língua Espanhola,

um nativo e outro não, que evidenciaram, através de suas narrativas, seu local de fala e aspectos identitários.

Contamos assim, com professores com perfis diferentes, abrangendo aspectos como o conhecimento da cultura de países hispanohablantes, experiência e/ou intercâmbio de diferentes prismas.

Os participantes foram convidados a contar suas histórias e narrativas que permeiam seu fazer docente. Ambos os convidados aceitaram, assinaram o termo de aceite e escolheram locais, datas e horário para as entrevistas, assim como nomes fictícios para garantir o seu total anonimato.

Dos participantes para essa mediação, contamos com: Daniel Santiago e Rosário. Ambos os nomes fictícios foram escolhidos pelos participantes e, de alguma forma, estão relacionados com suas marcas identitárias por constituírem nomes recorrentes em suas escutas por estarem intimamente relacionados com o espanhol.

Daniel Santiago, estrangeiro, professor e falante da LE, aproxima-se da pesquisadora anos antes, suas falas e postura são observadas com anseio por parte da pesquisadora, que ambiciona ter tais experiências e ser um docente parecido. Suas práticas inovadoras se destacam no meio acadêmico e seus sucessos e estudos futuros são compartilhados. Esse compartilhamento estabelece um fio condutor que aproxima as narrativas que emergem.

Rosário, por sua vez, atua no cenário de luta pelo espanhol e pela efetividade dele nas escolas de educação básica. Sua trajetória é observada em lutas, via manifestações, palestras e entrevistas. Ao compartilhar sua história com o público, conseguiu estabelecer um turno de fala com a pesquisadora, que consegue se reconhecer em suas práticas e buscas e a vê como alguém que merece destaque e que dá voz às narrativas esquecidas referente ao LE.

Após o convite e aceitação, eles se tornaram participantes por serem docentes de Língua Espanhola, com características específicas no que tange ao seu papel no mundo e suas performances identitárias.

Primeiramente, iniciamos por Daniel Santiago, um hispanohablante nascido em Albacete, na Espanha. Se intitula “cidadão do mundo”, devido a sua trajetória de mochileiro. Um estudante que desenvolve suas práticas em diferentes países, contando com diferentes realidades e experiências, e que leva como marca seu ideário de lecionar um espanhol para além das fronteiras. É docente de língua espanhola, com 36 anos, graduado em Educação e Tradução, Mestre em Tradução

Literária e, atualmente, doutorando em tradução e legendagem. Daniel é “professor leitor”, segundo sua própria definição, em várias universidades, incluindo brasileiras. Seu foco principal é atuar em localidades onde possa exercer sua fluência, inglês e espanhol, priorizando seu idioma nativo.

Em seu relato, deixa claro que, desde cedo, demonstrou o gosto por viajar e agregar experiências em suas práticas. De nacionalidade espanhola, mas com grande amor pelo Brasil, ele sempre se interessou pelas práticas desenvolvidas aqui, e pelas características do nosso ensino.

A segunda entrevistada é Rosário, uma mulher de meia idade, professora de Língua Espanhola, concursada, que atua na cidade de Porto Alegre, em uma Instituição Federal. Ela é graduada em Letras Espanhol, com Mestrado e Doutorado na área de Estudos da Linguagem por uma instituição federal, e, como ela mesma salienta, apaixonada pelo espanhol e pela sua profissão.

3.3 Processo de geração de dados

Para a geração de dados, como já explicado anteriormente, foram escolhidos dois participantes (Daniel Santiago e Rosário) por serem do círculo de convivência da pesquisadora e por representarem figuras que alinham suas falas mesmo sem se conhecerem.

Após uma conversa prévia e exposição do trabalho a ser desenvolvido, ambos aceitaram a proposta de pesquisa, assim como serem participantes da mesma. Como as entrevistas se deram em meio a pandemia, utilizamos a gravação de áudio e vídeo como registro.

Os dados dessa pesquisa foram obtidos por meio de uma entrevista que ocorreu individualmente, em horário viável ao participante, estimando em cerca de uma hora de duração contando com a ferramenta de videoconferência Google Meet, respeitando os protocolos sanitários exigidos dada a pandemia da COVID- 19 (Coronavírus).

Todo o material gerado foi transcrito e utilizado para análise. A base original, com a completude dos dados, foi guardada para futuras consultas, caso necessário. Assegura-se que os dados gerados e gravados estão armazenados e guardados em local seguro, em mídia protegida por senha, aos quais só o pesquisador tem acesso.

Paralelamente a isso, foi utilizado um diário de campo, em que as impressões foram registradas e as reflexões da pesquisadora anotadas para posterior consulta. Nessas anotações, além de gestos, outras atitudes, como movimentação corpo, olhos e mãos, foram observados. Essas emoções demonstradas pelos participantes entrevistados permitiram extrapolar a gravação em vídeo para significação das narrativas.

Quanto às entrevistas, foram realizadas de forma individual, com opção de escolha, pelos participantes, de local e data. Dessa forma, oferecemos um contexto de confiabilidade e tranquilidade para cada entrevistado, a fim de que fosse confortável ao narrar, performando sua história a seu modo. Esse contexto se faz necessário para que se possa prosseguir nas interações discursivas como pano de fundo para a identificação das narrativas orais que permeiam seu fazer docente.

A entrevista foi aberta, sendo um método utilizado quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e para obter um maior detalhamento do assunto em questão.

A entrevista não teve a intencionalidade nem o objetivo de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas de buscar tentativas de compreender a experiência das pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências.

Sobre os questionamentos iniciais, a pergunta principal era:

“Como ser visto enquanto docente de Língua Espanhola atualmente?”

Este ser visto nos remete a fala de PARAQUETT (2009), a respeito do ensino de LE em contexto brasileiro e como surge o autoconhecimento:

de esa forma, aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de auto-conocimiento, de autocrítica. Conocer lo que es diferente para conocerme. Y, cuando me conozco, cuando me reconozco en el discurso ajeno, puedo emprender cambios que me permitan formar parte de lo colectivo, de lo que, en principio, es global.² (PARAQUETT, 2009, n.p.).

² Em tradução livre: “Dessa forma, aprender línguas estrangeiras passou a ser uma oportunidade de crescimento, reflexão, autoconhecimento e autocrítica. Conhecer o que é diferente para se conhecer. E, quando me conheço, quando me reconheço no discurso dos outros, posso aprender trocar que me permitem fazer parte do coletivo, daquilo que, em princípio, é global”.

Diante disto e por estar em processo de busca e análise, essa pergunta se faz necessária, uma vez que a reflexão que ela nos remete, assim como as palavras de PARAQUETT (2009, n.p.), aponta que “por fin, aquella discusión nos permitió comprender que el aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser una herramienta importante en el sentimiento de inclusión social y cultural”³.

Nesse sentido, sobre as narrativas do ser docente em Língua Espanhola, foram feitas duas entrevistas, com professores de LE que atuam em 2021 como docentes desse idioma e se identificam como seres atuantes e, ao mesmo tempo, marcados pelos estigmas que envolvem esse letramento, (de luta e manifestação de permanência do idioma), por ora físico e, muitas vezes, de consciência pública.

Primeiramente, foi realizado convite e, posteriormente, aceite, seguido do agendamento da data e horário previsto, além da escolha de nomes fictícios que acompanharão os participantes nesta narrativa.

No dia das entrevistas, os convidados foram alertados dos termos, assim como da leitura do termo de aceite e assinatura. Após confirmação por ambas as partes, deram-se início às gravações. Essas foram realizadas com autorização dos participantes e em formato vídeo e áudio. Sendo duas entrevistas, de dois participantes/docentes em momentos distintos de vida e carreira, mas que irão se alinhar ao discurso, ao representar seu *self* como alguém que exercita a docência, luta por ela e segue vislumbrando um futuro possível, em uma marca identitária que não contribui tanto para essa afirmativa.

Ao iniciarmos a análise, precisamos ressaltar que a entrevistadora, a pesquisadora em questão, é docente em Língua Espanhola e passa por alguns questionamentos, semelhantes e contrastantes, alinhando-se, várias vezes, aos entrevistados e, por vezes, hesitante ao contestar as narrativas, como observamos nos excertos.

Nitidamente, existe um desafio nos saberes que mobilizamos. Muitas vezes defendemos algo que nos é óbvio, mas que, ao mesmo tempo, não passa a mesma imagem aos demais.

Nesse sentido, meu foco de estudo se inclina, assim como PARAQUETT (2009, n.p.), a dizer que, “el diálogo entre Brasil y América Latina, donde hay esa gente que

³ Em tradução livre: “Por fim, aquela discussão nos permitiu compreender que a aprendizagem de línguas estrangeiras poderia ser uma ferramenta importante no sentimento de inclusão social e cultural”.

tiene mucho que decir y que, como profesores os formadores de profesores, hemos de darles voz en lugar de silenciarlos”⁴.

Faz-se, assim, necessário rever práticas, construções de histórias, falas e cenas projetadas, as quais performam nossos *self* e acabam sendo tomadas como resposta às reflexões dos outros.

As nossas lentes precisam ser ajustadas a múltiplas percepções e, principalmente, a questões sociais que estão envolvidas nesse relato, essas narrativas, que sinalizam muito forte nesse discurso coconstruído.

3.4 Aspectos éticos

O presente projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa Humana e, só após a sua aprovação por esse órgão, deu-se a entrada em campo, levando em conta os cuidados éticos, com a finalidade de preservar todos os participantes.

Como a pesquisa se deu em um contexto de contato pessoal com professores de Língua Espanhola, a todos foi apresentado, antes da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), bem como todos foram minuciosamente informados dos propósitos, desenvolvimento e relevância da pesquisa. Além disso, foram comunicados que poderiam desistir de participar da pesquisa, se assim lhes conviesse, a qualquer momento e por qualquer razão, mesmo depois dos dados terem sido gerados.

Houve compromisso por parte da pesquisadora com ambos os entrevistados, disponibilizando as gravações e transcrições, para que pudessem rever e, se assim achassem necessário, solicitar o apagamento parcial ou total dos arquivos.

Após a geração dos dados, todos os nomes próprios e elementos passíveis de serem usados para a identificação dos participantes (endereços, nomes de instituições, apelidos) foram substituídos por nomes fictícios. Importante esclarecer que, como a pesquisa não se desenvolveu dentro da escola, não se fez necessária a carta de anuência.

⁴ Em tradução livre: “o diálogo entre o Brasil e a América Latina, onde há aquelas pessoas que têm muito a dizer e que, como professores ou formadores de professores, temos que lhes dar voz ao invés de silenciá-los”.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Acima de tudo, nossas experiências cotidianas estão centradas nas interações, que são atos simples e, ao mesmo tempo, complexos que unem pessoas através da fala, dos processos de construção dos sentidos e dos discursos. Essas interações constituem, assim, uma teia gigantesca em um emaranhado de ações que querem e dizem algo ao serem emitidas. Dessa forma, nossas narrativas são uma produção discursiva cotidiana marcada pelas manifestações, por vezes, tão singelas e imperceptíveis, mas que representam tanto e performam a nossa identidade e lugar social, nossas marcas narrativas que evidenciam as nossas conexões enquanto falantes.

Parece algo muito vasto, mas, como cita Bourdieu (2008), esse emitir e receber de narrativas mescla nossa identidade, constitui poder e capital, o capital simbólico do local que ocupamos. Sinalizando assim, aos ouvintes, nossas marcas identitárias.

Segundo Bastos e Biar (BASTOS; BIAR, 2015) e, também, Moita Lopes (2001), a narrativa, entendida como prática discursiva-interacional e social, está situada e leva em conta sempre o caráter performativo expresso. Ao analisarmos isso, veremos traços que emergem, situando ouvinte/leitor das pistas de referência ao contexto que abordamos. O local de fala que o participante irá demonstrar, não é algo neutro, imutável, ele é ação e é nesse ato que construímos os significados sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre o mundo (KIM, 2016; MOITA LOPES, 2009).

Essa construção irá nos reportar a situações cotidianas que marcarão pertencimento ou afastamento da questão central, as práticas docentes. Uma sequência de fatos, acontecimentos marcantes ou locais que destacam e corroboram para que sua marca identitária seja fortemente reconhecida. Da mesma forma, iremos observar a empregabilidade das palavras e as escolhas lexicais ao narrar.

Diante disso, cabe observar que estamos todos performando em um gigantesco mercado simbólico, perfazendo e tentando tecer novos construtos, a fim de nos afirmarmos frente à significação que o mundo nos impõe. Como atores sociais, estamos sempre representando e nos deixando representar.

Para essa análise, contaremos com duas visões: Biar (BASTOS; BIAR, 2015) e suas lâminas de análise, e os níveis de posicionamento narrativos propostos por Bamberg (2002).

Referente a Biar (BASTOS; BIAR, 2015), trabalharemos com as narrativas e três lâminas de análise:

- Análise da estrutura narrativa: observando as relações de sequencialidade, causalidade e coerência apresentadas nas narrativas e que conduzirão a pesquisadora para suas observações.

- Análise da interação: nesta iremos observar a ordem interacional, ou seja, como as narrativas foram coproduzidas pelos(as) participantes. Trata-se, portanto, do exame do evento narrativo – o momento em que se narra.

- Análise dos embates discursivos: o que emerge do dado, o macro, momento em que a narração extrapola fronteiras e vai além legitimando os sentidos.

Concomitantemente, utilizaremos também a análise de Bamberg (2002), uma vez que ambas se encaixam e complementam a análise. Trazendo à tona os três níveis e as perguntas ou ideias representativas que emergem desses níveis.

Nível 1 – Analisaremos os dados, observando as pistas linguísticas que constituem e caracterizam os personagens da história discursiva. O evento narrativo, com o propósito de responder ao questionamento: “do que trata a história”.

Nível 2 – Falaremos do objetivo do narrador ao reportar suas vivências através da fala, buscando respostas à pergunta: “por que uma história é contada em certo ponto da narração?”

Nível 3 – O nível mais complexo, aquele em que tentaremos entender como o falante, narrador, perpassa os dois níveis anteriores e lida com a questão: “quem sou eu?”.

Tratamos de dados narrativos extraídos de docentes de Língua Espanhola. Tomamos como objeto de investigação a docência do professor de espanhol e sua identidade, amparado nas vivências que nos fazem refletir o local de fala dele, na questão dessa construção discursiva de docente e das narrativas orais que emergem de suas falas a fim de constituírem como ele se vê.

Conforme já citado, segundo Flannery (2015, p. 11),

vivemos estórias e, por meio delas, reportamo-nos a momentos anteriores e futuros, criamos e representamos a nossa fala e a de outros que descrevemos e com quem nos relacionamos. (FLANNERY, 2015, p. 11).

Embasados nessa afirmativa, sinalizamos constantemente essa marca identitária e apoiamos-nos nela para marcar essa relação, participante e entrevistador, ou coparticipante da fala.

Por conseguinte, somos um emaranhado de histórias que permeiam os dias, se atrelando a pessoas e coisas que, juntas, constituem uma identidade. Um conjunto de fatos relevantes e irrelevantes que formam um grande arranjo, marcando papéis e delimitando funções sociais.

Nesse contexto, essa organização envolve diretamente o professor, que, ao mesmo tempo que narra, atua no mundo, aproximando-se de iguais, alinhando-se, perfazendo seu ato narrativo e formando uma imagem que representa e constrói sua figura no espaço tempo em que está inserido, ou seja, constrói sua identidade docente.

Postulando sobre identidade, que emerge do ato de narrar, pode-se evidenciar Bruner (1986), que afirma que a narrativa é tão comum quanto a própria linguagem. Essa linguagem, expressão das nossas narrativas, é o meio pelo qual escolhemos contar nossas vivências. Essas falas reportadas, com sentido e intenção, acabam negociando no mundo inúmeras interpretações, e sinalizam aos outros como queremos ser vistos e/ou expressamos nossas identidades.

Como nos escritos de Hall (1996), o processo de construção de identidade está sempre se (re)formulando através dos usos que fazemos, das nossas escolhas lexicais, das narrativas que utilizamos e das interações comunicativas. Essas narrativas analisadas sob a lente dos níveis analíticos de Bamberg (2002) sinalizam que a todo tempo evidenciamos nossas práticas para provar algo a alguém ou deixar nossa marca no mundo. Esse mundo de fala e interação se constitui como um grande sistema de trocas, em que somente os pares se ajustam ou somente com a identificação das narrativas que iremos ajustar essa proximidade.

Podemos salientar que, estrategicamente, alinhamos nossas práticas discursivas com outros que performam parecido. São nossos atos comunicativos enquanto falante de uma língua que nos situa identitariamente.

Para essa reflexão sobre as narrativas do ser docente em Língua Espanhola, vamos trazer as entrevistas, realizadas com professores de LE e que irão sinalizar percepções e narrativas acerca de como está o cenário deste idioma.

Faz-se necessário rever práticas, construções de histórias, falas e cenas projetadas, as quais performam nossos *self* e acabam sendo tomadas como resposta às reflexões dos outros.

As nossas lentes precisam ser ajustadas a múltiplas percepções e, principalmente, a questões sociais que estão envolvidas nesse relato, essas narrativas, que sinalizam muito forte neste discurso coconstruído.

5 ANÁLISE

Nesta perspectiva, iremos analisar os dados obtidos contrastando com as lâminas de análise e as perspectivas dos autores sobre os posicionamentos apresentados.

5.1 Daniel Santiago

Nosso primeiro participante é Daniel Santiago, um jovem professor, estudante e intercambista. De nacionalidade hispânica, com um Doutorado em andamento, ele viaja pelo mundo, possibilitado pela pesquisa e seus estudos. Atualmente exercendo a docência, como gosta de dizer, espalhando espanhol pelo mundo. Formado também em Língua Inglesa, consegue articular ambas as vivências e com este conhecimento, destacando embates linguísticos em seus relatos narrativos.

Em nossa conversa, ao iniciar a entrevista, Daniel Santiago deixa claro que já conhece a pesquisadora do meio acadêmico. Sua postura inicial é de alguém descontraído, mas desconfiado com as perguntas que serão expostas. A entrevista tem por base escutá-lo e não interferir nos dados, mas sabemos que não existem dados puros e que nossas vivências e presença em si já colaboram para aproximar ou afastar as falas.

Nesse sentido e pela proximidade de serem docentes em um mesmo meio, veremos pontos em comum e algumas falas de relato de identidade e alinhamento. Destacamos que a todo momento a pesquisadora tenta se manter distante para não interferir nas narrativas, mas, algumas vezes, Daniel a interpela para alinhar falas.

Inicialmente, vemos um discurso bem estruturado, coconstruído com múltiplas interações e intenções discursivas. Ele, ao relatar sua vida e experiência, habitou diferentes locais e fala com propriedade sobre suas marcas, seu passado e sua construção identitária. Utiliza diferentes categorias mensuráveis para criar parâmetros ao descrever a LE no mundo e, como essa língua, assim como outras, tem menor visibilidade frente a, por exemplo, a Língua Inglesa.

Suas falas, que posteriormente iremos utilizar nessa análise, desenvolvem seus desenhos narrativos que articulam seus saberes enciclopédicos, através dos relatos, realizam compras culturais para nosso entendimento. Essas compras sinalizam o pertencimento da narrativa e a apropriação da cultura que mais influencia.

Vejamos o início desta interação linguística:

Excerto 1: Como tudo começou

11 Daniel tá bom bom boa tarde se Silviane obrigado pelo convite
Santiago:
12 é um praze:r poder ã participar desta pesquisa ã:: bom
13 eu sou professor de inglês espanhol e: tradução tem
14 tenho experiência em nessas áreas mas ã nos últimos
15 años eu tenho focado mais no ensino de espanhol ... ã:
16 desde: 2017 até: 2020 eu trabalhei como professor
17 (leitor) na: na universidade é: é ali onde a gente se
18 conheceu e: (SI) minha experiência como: no ensino de

Com base nas lâminas de análise de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), neste momento inicial, podemos observar a estrutura da narrativa, em que o participante se apresenta, estabelecendo sequencialidade dos fatos expostos. Após, podemos analisar a ordem interacional, Daniel explica como conhece a pesquisadora, local onde a conheceu, e pontos próximos, marcados pela atuação como professor de espanhol. Menciona que é um prazer participar, estabelecendo vínculo, exemplifica que também é professor, seu foco de estudo, e finaliza situando o ouvinte sobre o alinhamento com a pesquisadora, ambos são acadêmicos “na universidade” (linha 17), ou seja, na universidade, e “é ali onde a gente se conheceu” (linhas 17-18).

Ainda analisando esse excerto, podemos associar essa apresentação inicial, também, ao nível 1 de Bamberg (2002), em que, com base nas pistas linguísticas evidenciadas, começamos a conhecer e caracterizar o personagem, ele situa o leitor/ouvinte do contexto e do que se trata a história. Bem como, sua participação na pesquisa, uma vez que é docente de LE e está atuando na universidade.

Vejamos essa marca textual de “eu trabalhei como professor (leitor) na: na universidade é: é ali onde a gente se conheceu” (linhas 16-18), a utilização do pretérito, aqui, marca uma lembrança, uma vez que já não trabalha mais. Este “é ali” (linha 17) retoma o local de pertencimento de ambos, pelo menos naquela interação e na marca da identidade cultural desempenhada. No caso, a cultura acadêmica.

Na sequência das narrativas, expõe suas práticas e situa a pesquisadora sobre a necessidade de contar essa história, o que nos remete ao nível 2 de Bamberg (2002) e a segunda lâmina de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), trazendo-nos uma análise da interação.

Vejamos:

Excerto 2 – A trajetória

20 Daniel anos é:: eu comecei a trabalhando como professor de
Santiago:
21 espanhol na Inglaterra ... ã: onde:: é: os: o foco no
22 espanhol estava: crescendo muito quando eu comecei a
23 ensinar foi por volta de 2006 ... e: nesse momento a a
24 Inglaterra tava implementando o: o espanhol ã: nas
25 escolas ã:: no jeito geral ã até até então tinha sido:
26 basicamente o francês a língua que eles escolhiam como
27 língua estrangeira e nem e nesse momento ã: tinha tido
28 uma: uma mudança pro: pro francês e espanhol tinha: ã
29 incluído o espanhol como é: como uma alternativa é:
30 então nesse momento ã:: ... acho que o espanhol estava
31 sendo bem valorizado tava tava crescendo tinha uma
32 demanda ã:muito forte ã: quando cheguei no Brasil em
33 2017 ã: era bem ao contrário sí ã o movimento era pra:
34 ã: tirar o espanhol tinha: ã: tinha toda essa nova
35 le:i que eu acho que mudou o a: pero 2016 não não não
36 lembro bem ã: mas aí aí ã: a: a maré tava no sentido
37 contrário tava tava tendo esse movimento de reduzir a
38 as escolas que que ensinavam espanhol e e na
39 universidade tinha um: reflexo bem forte é: no número
40 dos alunos e: no número de universidades que que
41 ofereciam espanhol ... hm a: ...não sei ã: se tu tem
42 alguma pergunta sobre isso como:

Após a leitura do dado, observamos o movimento das narrativas, da pouca atuação, a subida de “sendo bem valorizado” (linha 31) e local de reflexão desse momento situacional, que era “a maré contrária”.

Diante disto, nesse momento em que ele narra sua trajetória de ensino e a trajetória da LE nesse contexto mais global, entrelaça suas vivências e práticas ao contexto de onde se insere. Menciona “estava” (linha 22) no passado, novamente deixando o leitor/ouvinte ciente de que aquela empregabilidade já aconteceu e que mudanças são constantes na Língua Espanhola.

Na sequencialidade das narrativas, manifesta algumas vezes a ansiedade ao indagar: “não sei ã: se tu tem mais alguma pergunta?” (linhas 41-42), o que demonstra sua necessidade em ter um roteiro para seguir, pois, como a entrevista é aberta, sua expressão demonstra estranheza ao necessitar que ele, o participante, fale sem roteiro. Uma vez que as escolhas das narrativas dizem muito sobre seu local de fala e, nesse momento, pelo diálogo desenvolvido, observa-se sua preocupação com o monitoramento de suas tomadas de turno.

Como já citado, ele é um intercambista, aluno de doutorado que aproveita as oportunidades que o estudo lhe proporciona e dedica sua vida a estudar e conhecer outras realidades, essa postura, frente às narrativas e escolhas lexicais, faz toda

diferença ao moldar sua identidade, pois reitera as colonialidades a que ele e nós somos expostos e que despertam irritabilidade e simbologias.

Outrossim, essas irritabilidades, demonstradas por raiva, descontentamento e abalos na docência, vêm do não estar abarcado neste guarda-chuva multilinguístico e que, de alguma forma, seja pelo capital simbólico expresso, seja pela simbologia que representa, afastando pesquisadora e participante desse destaque, desse nicho de mercado expresso pelas línguas. Pois, embora Daniel lute, ele está no embate representando fortemente o colonial, ele, diferente da pesquisadora, domina a língua inglesa e a utiliza para identificar-se em outras realidades.

Outras realidades aqui, locais distintos e compras linguísticas distintas. Ele ministra aulas de inglês além do espanhol. Esse ministrar outra língua o coloca como quem pode exercer outras compras comparações, outros questionamentos de docência e diante disso provoca reflexões, as mesmas destacadas posteriormente em suas narrativas.

Faz-se relevante repensar se somos colonizados e se essa marca identitária emerge no dado, nas falas, nos saberes já adquiridos e, ainda, nos que permeiam nossa linha de pensamento, fazendo com que nossa trajetória venha a traduzir nossas práticas.

Para Bamberg (2002), ao narrar, ocupamos um nível de posicionamento que sinaliza aquele que fala como agente discursivo e que, através dessa troca, (fala e escuta), vai interagindo, transformando-se nesse processo e demonstrando o seu “eu” atuante.

[...] o modo como pensam e interpretam a si mesmas não é um reflexo de ideologias sociais já existentes, ou discursos com D maiúsculo, mas é, isso sim, construído microgeneticamente em situações localizadas e cotidianas, juntamente com outras pessoas, já que o objetivo é ser entendido pelos outros (BAMBERG, 2002, p. 155).

Vejamos, a seguir, um pouco sobre seu posicionamento e suas marcas narrativas. São excertos discursivos que emergem e comunicam algo, refletindo aqui uma sequência discursiva que irá expor seu protagonismo social enquanto docente de LE. Nestes, o participante mantém sua marca inicial na apresentação, habitando diferentes espaços e configurações e deixando claro, neste início, o nível 1 de análise de Bamberg (2002), quando nos direciona como ouvintes para sabermos um pouco do que trata a história.

Excerto 3 – Eu sou professor

13 Daniel eu sou professor de inglês espanhol e: tradução tem
Santiago:
14 tenho experiência em nessas áreas mas ã nos últimos
15 años eu tenho focado mais no ensino de espanhol ... ã:

“Eu sou” (linha 13), essa frase inicial pode tornar-se algo distante para quem não está envolvido pela docência, mas se torna algo muito leve e costumeiro para quem está em sala exercendo a profissão. Normalmente, ao se falar em trabalho, remetemos ao termo “estar” algo momentâneo, em que uma grande parte da população é desconectada ao finalizar seu expediente na empresa ou no cargo desenvolvido. Porém, no magistério, esse termo é pouco empregado. Desde cedo, nós, professores, somos ensinados “pelo amor”, pela vocação, por estar tão próximos do que fazemos que não conseguimos dissociar o serviço da vida. Somos professores quase que em tempo integral.

Diante da análise, decompomos aqui uma identidade que transita por distintas áreas, mas que, como ele sinaliza: “ã nos últimos anos eu tenho focado mais no ensino de espanhol... ã:” (linhas 14-15), ilustrando seu nível de conhecimento, diferentes saberes, mas desejo de pertencimento ao idioma espanhol como marca identitária. Sua nacionalidade é hispânica, ele é um hispanohablante nativo, porém seus domínios de conteúdo e de letramentos vão além, mesclando outras aquisições ao longo de sua jornada acadêmica.

A posição que ocupa indexa seu local de fala e agrega conceito, construindo um alinhamento com a pesquisadora, identificando sua carga principal, a força de sua fala ao formar seu discurso, objetivamente, no espanhol. E, subsequente, de pertença ao magistério.

Segundo Hogg e Terry (2000), algumas pessoas constroem suas identidades ligando-as fortemente ao profissional por sentirem que essa marca se faz mais intensa, convincente e sobrepõe as demais marcas como gênero, idade, raça, credo, entre outras. Em vista disso, compreendemos que a história que iremos ouvir através das narrativas expostas por Daniel Santiago perfaz um docente e sua trajetória como marca identitária.

Em um segundo excerto, veremos essa constituição e seu nível de acesso enquanto falante, realizando a premissa de que vamos passar para nível 2, ao compreender o motivo de sua narrativa, porque essa história será contada e como

ela estará visível nessa interação.

Excerto 4 – Cidadão do mundo

18 Daniel conheceu e: (SI) minha experiência como: no ensino de
Santiago:
19 espanhol é:: tem a: tem mudado bastante nos últimos
20 anos é:: eu comecei a trabalhando como professor de
21 espanhol na Inglaterra ... ã: onde:: é: os: o foco no
22 espanhol estava: crescendo muito quando eu comecei a
23 ensinar foi por volta de 2006 ... e: nesse momento a a
24 Inglaterra tava implementando o: o espanhol ã: nas
25 escolas ã:: no jeito geral ã até até então tinha sido:
26 basicamente o francês a língua que eles escolhiam como
27 língua estrangeira e nem e nesse momento ã: tinha tido
28 uma: uma mudança pro: pro francês e espanhol tinha: ã
29 incluído o espanhol como é: como uma alternativa é:

Sua fala orienta do macro para o micro, assim como as lâminas de análise que, segundo Biar (BASTOS; BIAR, 2015), sugerem que concentremos nossos olhares. Ele salienta a cronologia de acesso, do LE, marca não só no Brasil, mas no mundo, destacando aqui a institucionalização do mesmo em outros locais. Nesse sentido, fica claro o movimento existente, até então, uma crescente da Língua Espanhola no mundo e seu envolvimento como professor, caracterizando suas conexões e a efetiva possibilidade da docência.

Diante disso, vemos uma análise dos embates discursivos que emergem de sua fala, extrapolando as fronteiras, citando Inglaterra e Brasil, e legitimando a docência em diferentes ambientes e culturas. Ao observarmos esse dado, sabemos que sua fala monitorada de ordem cronológica, está sendo expressa para provar sua ideia inicial, como ser professor de LE é algo desafiador do cenário do século XXI. Esse desafio fica claro em dois destaques, na linha 22, “espanhol estava: crescendo muito quando eu comecei a”, e, após, na linha 29, “incluído o espanhol como é: como uma alternativa é”.

Se faz necessário observar que a frase emprega muitos verbos, primeiro o “estava” (linha 22) que, conjugado no pretérito imperfeito, refere-se a uma ação anterior ao momento de sua fala, que deixa claro reflexão e monitoramento ao expressar. Se pensarmos na empregabilidade desse tempo verbal, podemos citar que ele, além de ser anterior à fala, não foi finalizado, pois talvez tenha acontecido algo que o impossibilitou dessa finalização ou continuação.

Na sequência, ainda observamos outro verbo, como “crescendo” (linha 22),

que está em gerúndio, sinalizando uma característica deles, a indicação de que isso (a inserção do espanhol) é uma ação contínua e que está em andamento, esperando que não haja quebras ou rupturas em seu processo. Segundo Bamberg (2002), essa fala orienta o porquê de contar isso nesse momento.

Diante do exposto, observamos que a questão de identidade(s) é algo que vem da relação com o outro, que é constituído com troca interacional, com socialização de falas e com a aproximação de vivências como criador de sentido, marcando as narrativas que emergem. Aqui, especificamente, a alternativa de se estudar e lecionar a LE.

Nosso próximo excerto começa a partir da linha 50, quando Daniel Santiago continua deixando pistas sobre sua constituição identitária e tenta explicar para a pesquisadora, ao mesmo tempo que expressa dúvida, relativo a essa trajetória do idioma e como ele precisa ser mais valorado.

Excerto 5 – Falar espanhol deve ser valorizado

50	Daniel Santiago:	hm a em primeiro lugar uma coisa que me surpreende
51		porque Brasil está contornado por países ã: que falam
52		espanhol então acho que é é falar espanhol no Brasil é
53		uma coisa que deveria: ã ser mais valorizada e e ter
54		muita mais presença no ensino ã: (SI) eu acredito que:
55		... pela proximidade da das línguas ã:: tem a: tem
56		muitas pessoas que têm a capacidade de:s se comunicar

Sua fala reporta estranheza e perplexidade e emprega o uso do verbo “surpreende” (linha 50), uma vez que este “surpreender” pode ser classificado como transitivo direto, intransitivo e pronominal, no sentido de causar surpresa, como se para qualquer outro cidadão de outra parte do mundo aquela história, aquele nível de destaque, fosse claro, mas, para o povo brasileiro, isso fosse algo difícil de compreender, do fato de não se ter uma política linguística que ampare a LE e sua docência.

Na sequência, observemos o excerto 6, das linhas 67 a 74, quando nosso participante habita ambos os níveis de posicionamento expostos por Bamberg (2002), nível 1 e 2, situando o leitor ainda sobre o que se trata o ensino de espanhol, e por que é necessário contar essa história, neste dado espaço tempo, sinalizando o que podemos caracterizar como capital das línguas, expondo aqui a sobreposição do inglês e a posição de destaque que contrasta com a docência da Língua Espanhola.

Excerto 6 – Inglês, presença forte

67 Daniel em muitos mais lugares também é: aqui na Espanha por
Santiago:
68 exemplo tem a: desde: ... acho que na última década ã:
69 as escolas têm ã favorecido muito a presença do inglês
70 ã: tem se estabelecido: ã: um sistema de educação
71 bilíngue que não que não funciona muito bem ã: na
72 prática ma:s institucionalmente está:: está crescendo
73 muito é: então a presença do inglês é bem mais forte
74 do que outras línguas que: ... que podem ser é é bem

Se analisarmos sua narrativa, quando cita “em muitos mais lugares também” (linha 67) veremos um vasto conhecimento de mundo e uma bagagem cultural, pois, com sua fala, deixa claro sua pertença ao entorno geográfico que vivencia, as viagens que realiza e o local de onde reporta sua narrativa. Ainda estamos vendo uma performance narrativa voltada para evidenciar os embates, em que, no macro, o inglês ganha sempre papel de destaque, legitimando prevalência sobre outras línguas.

Nesse sentido, todo esse arcabouço teórico contribui para suas práticas e suas falas assertivas quanto ao posicionamento discursivo relativo ao espanhol. Sua experiência engloba outros idiomas, inclusive o inglês, que, segundo sua constante e sequencial fala, nos remete ao ponto de que ocupa para ele e para o capital simbólico das línguas, segundo Bourdieu (1989), um papel de grande destaque e utilização.

Excerto 7 – O foco é no inglês

88 Daniel realmente ã: o foco é no inglês me parece que o inglês
Santiago:
89 é pra tudo inglês inglês inglês e:: acabamos
90 esquecendo que tem outras combinações linguísticas que
91 são bem importantes que são são bem interessantes e e
92 eu acho que: isso é o caso do do espanhol no Brasil a
93 gente: as pessoas no Brasil acho que é:: focam muito
94 no no no inglês e e esquecem um pouquinho do espanhol
95 ã: por tudo isso que eu falei eu acho

Nas linhas 88 a 91, nosso participante quebra seu monitoramento, que aparentemente vinha sendo expresso por uma fala mais objetiva. Agora ele expressa como que um desabafo, salientando que o foco principal “realmente é no inglês” (linha 88), Daniel emprega o advérbio “realmente”, para marcar seu ponto, com efeito, a questão é no ensino e aprendizagem desse idioma. O macro aqui é muito

destacado, os embates são seguidamente mencionados e a necessidade de políticas linguísticas que puguem a equidade, fica evidente.

Além disso, a repetição constante de “inglês, inglês, inglês” (linha 89) nos remete a um estresse em sua fala, como se, nesta hora, seu repertório linguístico tivesse acabado e sua vontade efetiva era simplesmente de fazer oposição ao cenário atual, a recorrência e prevalência de uma cultura sobre outra. Sua fala retoma ao fazer-se necessário abriremos o leque de opções e observarmos além da lente que marca somente essa cultura ou a manifestação de uma colonialidade. Como Daniel Santiago cita, esquecemo-nos de que existem outras combinações linguísticas que são muito relevantes para o social. Destacamos que, embora nosso foco de trabalho seja a relevância do espanhol, não privilegiamos uma cultura sobre outra, e sim a possibilidade de acesso e representatividade de todas.

Em relação às “combinações linguísticas” (linha 90), citadas por ele, embasadas em Moita Lopes (2001), são essas identidades sociais que irão reforçar seu posicionamento na interação. Em sua fala, fica clara a presença de uma performance narrativa de caráter identitário, ligada profundamente ao exercício da docência, fundamentalmente, a marca do espanhol e as representações que constituem as marcas linguísticas empregadas. Que, com base nas lâminas de análise, marcam o nível 3 e seu posicionamento enquanto “eu na história”. Ou seja, como ele se posiciona para si mesmo.

Nas linhas 94 e 95, os trechos “um pouquinho” e “eu acho” aparecem como fator de retomada, ou como pistas de contextualização, como quem expressou sua opinião sem monitoramento e, agora, após tudo que foi dito, necessita amenizar a situação e indicar uma possível saída, opção. Ciente da necessidade do espanhol e da sobreposição do inglês, ele se posiciona como quem faz reflexão sobre suas palavras e sua marca identitária. Segundo Biar (BASTOS; BIAR, 2015), essa retomada trata-se do exame desse evento narrativo e da emergência de especificar a ordem interacional de quem narra.

Sua narrativa situa o leitor/ouvinte de estar frente a um professor que articula suas falas com propriedade ao embasar seus argumentos com questões relacionadas ao capital simbólico. Destacamos dar ênfase aos escritos de Bourdieu (2008), uma vez que, diante disso, expõe-se a construção da identidade como consequência de práticas pedagógicas aprendidas, assim como sinaliza Hall (2005).

Nesse sentido, Daniel se mostra um docente envolvido na causa,

argumentando com foco em “lentes sociais” utilizadas por ele, pertencente ao grupo em que a diversidade social é exercida e as interações narrativas expressam seu descontentamento e avaliação frente ao problema em questão.

Referente às vivências, podemos expô-las como atitudes experienciadas em comunidade, colaborando para que se venha perfazer um grau de interesse e de conhecimento, grau que pode ser capaz de se manifestar beneficentemente ao discurso e às práticas referentes a ela, organizando nossa representatividade nesse contínuo espaço tempo.

Aprendemos que a narrativa é algo aberto, possível de múltiplas interpretações e, assim, de performar lugares distintos no cenário dos que escutam, leem ou observam. E, aqui, em específico aos nossos professores de Língua Espanhola.

Essa narrativa constitui-se em uma via de mão dupla, sempre será vista (narrada) de uma forma e interpretada de outra forma por quem a recebe. Essas trocas fazem com que aconteçam as coparticipações. Tomamo-nos, como exemplo, Goffman (1974), ao citar que contar histórias é um exemplo de construção social, onde performamos nossa identidade.

Essas narrativas são visões bilaterais que sinalizam os construtos sociais imbricados no ato de escuta e narração. Somos como um grande leque, abrigando múltiplas opções que, através das trocas, irão marcar ou alterar a performance do interlocutor. Nessa constante, estamos sempre expostos a múltiplas identidades e a muitas histórias que constituem essa mescla identitária.

Enquanto seres humanos, somos resultados de eventos históricos, grandes e pequenos, mas que juntos constituirão nossa marca no mundo. Muitas vezes, nossos atos de linguagem ocorrem de formas variadas, a partir de nossas experiências em diferentes papéis sociais que desempenhamos ao longo da vida. Pensando segundo Larrosa (1996), nossa identidade não é algo que progressivamente encontramos e descobrimos, ou aprendemos a descrever melhor, mas é algo que fabricamos, que inventamos e que construímos, nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida.

Narrar é tecer um emaranhado de múltiplas possibilidades onde a maneira como expressamos nossas narrativas expressa nossos posicionamentos e através da narração, age no mundo, colaborando para a significação de nossas identidades. Ou como no nível 3 de Bamberg (2002), explicar quem somos na história, nosso reconhecimento enquanto “quem sou eu e o que me define no mundo”.

Excerto 8 – Ensinar com tudo, com o coração

185 Daniel o:lha eu:: @@@ uma mensagem assim pra o futuro bah:
Santiago:

186 ... tá difícil ã:: não eu eu diria que:: ã: ... eu
187 animaria a:: a ensinar com com: com tudo ensinar com o
188 coração ensinar com ã: ã: se jogar na educação pra:
189 pra: pra conseguir ã:: progredi:r pra conseguir: a:::
190 (SI) ter ã:: ter ter essa aprendizagem ã: junto com o
191 aluno eu acho que é: que é o mais interessante ...
192 então: entrar na: na sala de aula com: a vontade de:
193 de aprender é: (SI)

194 Pesquisadora: [tu acha que algum dia ã: os docentes de espanhol vão
195 ser melhores representados ou o espanhol vai ter uma
196 representatividade melhor?
197 ...

198 Daniel eu espero que sim eu:: ã: eu espero que sim eu acho
Santiago:

199 que: ã agora no Brasil está tendo ã vários movimentos
200 pra: ã pra melhorar a presença do espanhol e eu acho
201 que vai: ser uma conquista que va: vamo conseguir que
202 vai ser feita e: e eu acredito que sim e: é: já não só
203 não só no Brasil mais é no resto do mundo o espanhol
204 está ganhando presença na: no Estados Unidos na China
205 na Europa toda e eu acho que é um movimento que: que
206 vai: que vai continuar que n: que eu acho que é um
207 movimento natural também (.) então sim

Foi necessário perguntar mais: nesse excerto, a pesquisadora, após ser indagada sobre outra pergunta, resolve buscar alternativas, questionando ao participante sobre o futuro dele, do idioma e de futuros docentes. Vejamos a linha 185, quando sua resposta é um longo pensar e este é expresso pela fala “assim para o futuro, bah” destacamos que as narrativas, por serem dinâmicas, são passíveis de múltiplas interpretações e devem ser compreendidas levando em conta, aqui, as vivências e os construtos da pesquisadora. Nessa ótica, percebemos e recebemos o “bah” como um sentido de perplexidade e uma pausa para monitorar sua fala ao expressar algo que pode impactar tanto a pesquisadora como os leitores futuros.

Nesses dados, observamos seu descontentamento ao deixar claro “tá difícil” (linha 186), mas também sua carga de esperança ao animar os próximos ao exercício da docência com o coração e ir com tudo para ensinar.

Segundo Bamberg (2002), aqui, podemos observar seu nível 2 emergindo, já que, nesse dado, a história contada se mostra nitidamente, um docente que necessita que mais professores sigam a causa. Esse emergir de ações marca por que essa história foi contada nesse dado momento. Ele conta sua história marcada pela fala “tá difícil” (linha 186), mas, ao mesmo tempo, alinha às vivências, suas e da

pesquisadora, e observa que é necessário lutar. Essa luta, então, simboliza continuar a causa, se dedicar e não desistir do ensino.

Ainda nesse excerto, emerge um emaranhado de percepções e representações que constroem vivências e aproximam ambos nesse processo interacional, como apontam os trabalhos de Bucholtz e Hall (2005). Em seus escritos, vemos a identidade como um escopo de algo sempre inacabado, em construção, mutável.

Nesse sentido, observamos as diferentes funções que as narrativas irão exercer, como uma força que socialmente têm relevância e modifica, altera e preserva construtos. Um estabelecer de pertencimento, podendo atuar como depreciativo ou como enaltecedor.

A identidade que a todo tempo emerge é produto de troca. Somente o social faz essa relação, esse estabelecimento. Sem interação, as marcas identitárias não sinalizariam as narrativas recorrentes, não serviriam de base para estabelecer dominante ou dominado.

Assim, nossas narrativas podem destacar desde um nível micro até um nível macro, delimitando perfis e identificando minorias. Revelando o lado social, cultural e ideológico do falante ao expressar ao mundo, através da fala, seu posicionamento interacional. Nesses escopos de marca identitária, são trazidos à tona alinhamentos e/ou distanciamentos, estabelecendo diferenças e aproximações em diferentes níveis sociais, de visões e demografias.

Diante do exposto, a todo tempo, negociamos nossas narrativas, essa característica emerge do dado, falamos como queremos ser vistos e escutamos e seguimos por proximidade. Dificilmente se estabelecem relações de trocas no diferente, a máxima sempre está no pertencimento.

Daniel Santiago expressa uma ordem narrativa. Observamos que, após a pergunta, sua resposta tem uma certa hesitação, e observamos uma escolha lexical para responder ao questionamento. Igualmente, estabelece uma ordem narrativa da dificuldade para a superação e o provável sucesso dos movimentos e de ganhar maior espaço e visibilidade social. Suas escolhas lexicais também sinalizam que ele pensou algo, mas resolveu externar uma fala mais alinhada ao que a pesquisadora gostaria de escutar.

Uma vez que coconstrói sua narrativa com a participação de alguém que conhece sua vida, sua docência e admira seu fazer docente, como se estivesse com

uma carga muito pesada, simbolizando uma grande responsabilidade de dar esperança a quem escuta sua narrativa e que agora encontra-se, assim como ele, engajada na causa. Poderíamos dizer aqui que ele se aproxima muito, ou até chega, ao nível 3 de Bamberg (2002), “quem eu sou” - pois deixa claro quem ele é e como ele se constituiu enquanto docente.

5.2 Rosário

Na sequência, analisamos uma segunda entrevista, uma segunda sequência narrativa, feita com uma docente de Língua Espanhola, nativa brasileira que adquiriu o espanhol como segunda língua. Essa professora é do Sul, concursada em nível federal. Carrega sempre suas falas com uma marca identitária forte. Docente do ensino superior, com vínculos bem estruturados, diferente de outros professores, não está vivenciando, diretamente, a atual luta e imposição que a língua espanhola vem passando, que altera seu cenário de obrigatória para possível em algumas realidades. Porém é sensível à causa, atuante na busca por mais acesso e leis para garantir o ensino em todos os níveis de educação.

É possível, então, percebê-la como uma professora que luta, assim como a segunda lâmina de análise de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), ela expressa as narrativas e a sequência destas, passando para terceira lâmina onde deixa claro os embates discursivos e linguísticos existentes.

Vejamos que ela trabalha e está preocupada com a situação do idioma no país e, como ativista (termo que ela mesma destaca), indica isso nas linhas 52 a 56:

Excerto 9 – Sigamos na luta

52 Rosário: então por um lado tá difícil porque a gente tem que
53 lutar mas por outro lado eu acho que pra nós aqui tá:
54 tá bem porque a gente faz essa luta e eu acho que é
55 isso que a gente tem que pensar eu como professora de
56 espanhol eu tenho que convencer o meu aluno eu tenho

Neste excerto, destacamos, inicialmente, o verbo “lutar” (linha 53), que, na transcrição, enfatizamos por, em sua fala, estar carregada de força. Nas análises referentes às lâminas de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), estamos vendo, aqui, o extrapolar das fronteiras, chamando estudantes e docentes para participação efetiva.

Sequencialmente, observamos “a gente faz essa luta” (linha 54) traçando

um grande destaque de *nós* e envolvendo, assim, todos os pertencentes a esse cenário. Uma vez que Rosário enaltece a força que um professor exerce ao ser modelo, manifestando e impondo sua voz, ao “gritar pelo Brasil e para o mundo”, que necessitamos rever as políticas públicas e as ações frente ao oferecimento do ensino desse idioma. Essas questões são notáveis nas linhas 80 e 81⁵, “... eu não sei se a gente tem sorte ou se a gente conseguiu realmente mostrar que a luta é importante”, visto que esse idioma citado por ela, como sendo “do amor” (linha 180⁶), tem força de mobilização e é capaz de mudança.

Com base nos diferentes níveis de posicionamento de Bamberg (2002), como já exposto, seguiremos analisando as falas, as pistas de contextualização e/ou marcas identitárias que expõem suas narrativas discursivas.

Iniciaremos pelo excerto das linhas 9 a 22, quando Rosário inicia sua fala, explicando sua trajetória e circulando em diferentes esferas, marcando os níveis de análise de Bamberg (2002) bem fortemente.

Lembramos que, segundo Bamberg (2002), ao exercitarmos as narrativas, deixamos claro cada nível de posicionamento e o foco que queremos deixar visível, passando do 1, onde apresentamos o conteúdo da história; para o nível 2, no âmbito interacional, até a apresentação do nível 3, onde o posicionamento do eu - narrador emerge e acontece o reconhecimento do discurso, a dimensão mais macro é projetada. Quem sou eu!

Diante disso, ela deixa claro, “sou professora” (linha 9), assim como Daniel Santiago, ela também está na atividade do magistério e vê a docência como um dom, uma vocação que emparelha sua vida a jornada de trabalho. Ou seja, não está professora, ela é, do verbo *ser*, o que a faz exercer assim seu local de fala como local inalterável, ela não deixará de ser professora, como uma construção de vida baseada no lecionar e transformar vidas.

Diante disso, a história que iremos abordar é a de uma docente. Para tanto, observamos as pistas de contextualização que ela deixa e embasamos a análise segundo as lâminas empregadas. O uso do “sou” nos indica que sua narrativa parte inicialmente do nível 3 de Bamberg (2002), já que sua identidade no mundo está clara

580 Rosário: ... eu não sei se a gente tem sorte ou se a gente
81 conseguiu realmente mostrar que a luta é importante a

6180 Rosário: língua do amor né é a língua que a gente consegue se

e ela faz tudo para que a escutem, entendam isso e compreendam seu posicionamento ao explicar os demais níveis. Não há dissociação de fala e vida, torna-se tudo um construto único. Por essa razão, chamamos a atenção para o fato de, em uma perspectiva de análise sobre a ótica de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), este relato evidenciar o momento em que se narra.

Seguindo nossa observação analítica, destacamos outro ponto em que, assim como Daniel Santiago, Rosário também se posiciona. Daniel utiliza a frase: “tá difícil”, na linha 186, ao animar os próximos na carreira, explicando seu local e papel social, em uma fala próxima. Rosário também o faz e emprega o termo “tá difícil”. Embora ambos não se conheçam, suas narrativas se atrelam ao ponto de a identidade que emerge de qualquer docente de língua espanhola, hoje, seja de luta.

Excerto 10 – Sou professora!

9 Rosário: ... bom ã::: meu nome é rosário ... e:: sou professora
10 de uma universidade federal né universidade pública e:
11 aí respondendo a tua pergunta eu já vou te dizer que
12 hoje em dia tá difícil por que que tá difícil porque a
13 gente perdeu espaço na lei que obrigava o: espanhol
14 estar nas escolas tá então a gente tem que: a gente
15 tem um movimento né que se chama fica espanhol que tá
16 retomando isso ... a nível nacional ... e isso tá
17 refletindo em vários estados que tão fazendo a sua lei
18 mas é: complicado a gente depender de política né
19 então por um lado eu acho que tá difícil es:tar
20 professor de espanhol apesar de que eu tenho uma
21 posição privilegiada digamos assim porque né o meu
22 emprego tá garantido ali ... ã tá difícil s: ã:: s:

Em um segundo momento, ela estabelece uma ordem narrativa e explica como é ser docente, escolhendo palavras, e, a todo tempo, tentando afirmar e alinhar com a pesquisadora, no sentido de expressar sua vontade e afeição à língua. Destacamos, aqui, o “né”, na linha 18, como que solicitando à pesquisadora alguma fala ou gesto que credite sua narrativa.

Notamos também que ela faz uso de uma seleção lexical mais livre e tem dificuldade ao mencionar “estar” docente. Quando emprega o estar, sua fala se alonga, a interpretação que tomamos aqui é referente a dificuldade de desvincular sua pessoa da sua profissão. Sua constituição ideológica é tão forte que ela “é docente”, e várias vezes começa a falar “eu sou”, mas não termina, voltando ao termo e lembrando que “está” docente, como exemplo na linha 19. Essa narrativa demonstra que ela sabe reconhecer e ocupar seu local de fala na vida social, como

destaca Goffman (1985).

Suas narrativas utilizam da intertextualidade e trazem ao cenário distintas vozes, no sentido de suas falas reportarem algo e essa reportabilidade evidenciar reflexões no percurso de sua trajetória como professora, amante da língua e alguém que anseia pelo reconhecimento do idioma e igualdade frente a outros. Ela faz menção ao simbolismo, ou capital simbólico das línguas, conforme expresso por Bourdieu (1989), evidenciando a legitimação dos embates, embasados nas análises de Biar (BASTOS; BIAR, 2015).

Nesse ponto das análises, e pelo baixo monitoramento que Rosário emprega, uma vez que aparenta ser mais livre ao falar das vivências, podemos exemplificar as falas recorrentes, usando a metáfora do jogo de xadrez, em que, mexendo as peças contra a Língua Espanhola, temos acordos e convenções políticas. Acarretando assim, a perda de espaço, mas, em contrapartida, se contarmos com bons jogadores (aqui sinalizado por “professores manifestantes” inquietos pela mudança), teremos bons resultados, grandes sucessos e, até mesmo, a conquista de avanços para LE. Grandes avanços, sinalizando vitória, aqui, no sentido de ter a LE reconhecida e exercida por professores e estudantes em nível nacional.

Diante do exposto, ela tenta, incessantemente, argumentar que precisamos (docentes e alunos) manifestar mais, pedir mais e modificar essa leitura de mundo, essa colonialidade imposta que sinaliza muito forte a ausência do idioma em um país de fronteira e com dados que apontam para necessidade de ensino e aprendizagem da língua. Entrelaçamos, aqui, o nível 2 de análise de Bamberg (2002), juntamente com a lâmina analítica de interação, de Biar (BASTOS; BIAR, 2015), onde podemos observar as narrativas expostas. Salientamos, também, essa luta como uma análise sobre a lâmina mais macro, o extrapolar no sentido de, narrativas de luta e inserção para uma possível busca de políticas linguísticas que favoreçam o LE.

Excerto 11 – Dias de luta, dias de glória

24 Rosário: gente tem que tá lutando todo dia ... ã pra que essa
 25 lei que por exemplo aqui no rio grande do sul a gente
 26 já tem uma pec né uma emenda à constituição a gente
 27 conseguiu e: a gente tá todo dia lutando pra que essa
 28 lei seja cumprido ... mas de outro lado ã: eu acho que
 29 quando a gente luta a gente consegue ... então por
 30 exemplo eu conversando com colegas ã: de outras
 31 universidades eles falaram ah: à medida que os nossos
 32 alunos viram que não ia ter mais espanhol ... a gente
 33 perdeu alunos na no curso de letras e eu vou posso

34 dizer que da minha universidade que é tá numa capital
 35 né não a gente não perdeu ou seja se entravam eu dou
 36 aula de língua: inicial língua espanhol um espanhol
 37 dois e trabalho com prática de ensino então eu conheço
 38 os alunos quando eles entram e eu sempre tenho vinte e
 39 cinco alunos que eu capacidade máxima de: alunos na
 40 língua um e são duas turmas de: de vinte e cinco
 41 alunos eu e meu colega então o que que acontece nós

Vejamos a linha 35, “né não a gente não perdeu”, sua fala, a todo tempo, orienta o leitor a identificar as marcas, a história que conta, o porquê de contar e sua identidade ao deixar claro quem é.

Vejamos o “né” como uma tentativa de validação e o “não” enfatizado como uma marca lexical onde sua fala toma outra posição no turno. Podemos exemplificar tal trecho como uma passagem pelos níveis de análise, “do que trata a história”, da luta diária pela LE, “por que uma história é contada em certo ponto da narração?” ela conta para multiplicar e fazer a diferença, e “quem sou eu?”. Conforme cita a todo tempo, “sou professora” enfatizando os pronomes possessivos, “meus alunos”, “eu tenho” e finalizando com emprego do verbo: “dou aula”.

Ainda na análise desse excerto, destacamos outras pistas presentes, “não perdeu” (linha 35), referindo-se aos alunos, pois eles, dessa instituição, são tão marcados pela identidade que continuam a exercer força e a movimentar alunos para seguir a caminhada do espanhol no Sul.

Diante do exposto, Rosário também sinaliza dificuldade, inclusive escolhe a mesma frase “tá difícil” como algo recorrente, que marca o docente de LE, mas que, sob seu ponto de vista e pela lente que ela analisa, seu local de fala privilegiado, como ela mesma destaca, está em processo de recuperação. Ou seja, ela sinaliza que há esperança, há futuro, mas é preciso haver movimentação.

Podemos observar esse grande excerto como um texto bem fundamentado, no qual ela se apresenta, inicialmente nível 1 de Bamberg (2002), contando do que de se tratará, passado para o nível 2, onde explica, muitas vezes, o motivo da história, e por que contar e recontar ela nesse dado. Porém, enquanto os dois níveis se intercalam, o pertencimento que é expresso pelo nível 3 emerge a todo tempo. Rosário é alguém que vive o idioma e a docência, tentando convencer e motivar os que a escutam nas narrativas de identidade.

Ainda nesse excerto, vejamos as linhas 44 a 48, quando ela orienta a pesquisadora, como “fazer” essa virada de lente e trazer o aluno para o idioma.

Excerto 12 – Aproximar o aluno

44 Rosário: ((suspira))quando a gente vai fazer apresentação do
45 curso antes da matrícula dos alunos a gente vende o
46 nosso peixe ((faz sinal de aspas)) né então aquele
47 aluno que ainda tava indeciso de qual língua fazer ele
48 vem pro espanhol porque ele vê a gente mostra que sim

Seu suspiro inicial demonstra que, nessa parte da fala, ela não estava exercendo monitoramento e seus sentimentos afloraram para a narrativa, como marca da dor inerente que a aflige. Ainda utiliza a marca das aspas, gesto realizado com as mãos, para situar que a metáfora do peixe é a necessidade de indexicar aquele item como relevante, o espanhol como língua e idioma de acesso. Não menos importante, mas uma marca recorrente, o “né” para solicitar uma confirmação e um alinhamento da pesquisadora, fato recorrente em seus dados.

Conforme Bucholtz e Hall (2005), poderíamos dizer que existe uma identidade emergente, ela utiliza o “né” (linha 46) para alinhar-se a pesquisadora, em uma relação de pertencimento em que quem escuta sua narrativa sabe do que ela está comentando e, com isso, torna-se relevante no processo de tornar-se docente. Finalizando esse dado, Rosário ainda explica que, com essa narrativa de pertencimento, o aluno, “ele vem pro espanhol” (linha 48) - uma marca gramatical emblemática.

Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 13 – A gente faz essa luta!

52 Rosário: então por um lado tá difícil porque a gente tem que
53 lutar mas por outro lado eu acho que pra nós aqui tá:
54 tá bem porque a gente faz essa luta e eu acho que é
55 isso que a gente tem que pensar eu como professora de
56 espanhol eu tenho que convencer o meu aluno eu tenho
57 que lutar pro meu aluno eu tenho que mostrar pra ele a
58 cultura desses países e fazer ele se encantar por esse
59 idioma eu eu acredito muito que tudo passa pelo
60 encantamento quando a gente faz uma coisa que a gente
61 gosta a coisa sai mais ... prazerosa dá mais vontade
62 de trabalhar e aí eu vou te dizer eu sou formadora de
63 professores mas eu já trabalhei ... em escola: de
64 criança e: em educação básica f em: escolas em ensino
65 superior em curso livre assim e eu então eu posso te
66 dizer que o que passa é o encantamento então assim ó
67 eu sou encantada pelo o que eu faço tá difícil sim
68 porque a gente tem que contar com a boa vontade de
69 políticos com que a: uma lei que foi lutada suada
70 conquistada seja cumprida então °é° isso que a gente
71 precisa que as que os professores se deem conta que

72 eles têm esse direito de ensinar e o que a gente luta
 73 é que a criança na escola tenha o direito de escolher
 74 o idioma que ele vai aprender ele não é obrigado a
 75 fazer o espanhol mas ele pode optar pelo espanhol isso
 76 que a lei coloca então sim é difícil mas com: prazer
 77 do que a gente faz e e a gente consegue eu eu converso
 78 com os meus colegas como eu tava falando assim ah:
 79 depois que a lei do espanhol caiu a gente perdeu aluno

Quando ela diz que é preciso convencer o aluno, ela está ocupando, segundo Biar (BASTOS; BIAR, 2015), o posicionamento da lâmina de análise da narrativa, pois acreditamos que sejam pistas de alinhamento à pesquisadora, estas que também enfatizam alguns docentes que precisam rever suas práticas. Nesse sentido, precisamos de leis, mas também de movimento ativo. Somos indivíduos sociais, segundo Hall (2005), e, por essa razão, somente interagindo fortalecemos e modificamos algo.

E para finalizar essa coprodução, ela escolhe palavras e enfatiza “a luta é importante” (linha 81), dando voz à necessidade que extrapola esse local específico de sala de aula saindo do local físico e tomando o mundo, no sentido de motivar outros, a sociedade. Sua marca identitária é forte, seu local de fala é bem fundamentado e sua representatividade é notória. Um agente transformador, mais que professora, ativista da causa. Como salienta Bamberg (2002) em seu terceiro nível de posicionamento, ela sabe quem é, sua marca, sua presença e luta para que outros também construam suas narrativas fortes e com empoderamento.

Diante disso, observamos essa marca no próximo excerto. Da mesma forma como perguntado para nosso primeiro entrevistado, Daniel Santiago, agora para Rosário, foi feito o mesmo questionamento quanto ao futuro da língua espanhola.

Excerto 14 - Tem que ficar fiscalizando

101 Pesquisadora: ã: sim: ã deixa eu te fazer uma outra pergunta como tu
 102 vê assim o o cená:rio ou o panorama pra: dois mil e
 103 vinte e do::is e futuro do espanhol no Brasil?
 104 ...
 105 Rosário: por um lado eu vejo que é isso que eu tava falando que
 106 a gente tem que ficar fiscalizando né então
 107 conversando ã: por fazer parte de um movimento
 108 nacional de da volta do fica espanhol conversando com
 109 alguns colegas eu vejo que ã:: todo mundo lutando tá
 110 conseguindo por exemplo colocar o espanhol na: bncc ã:
 111 na parte do (inti negativo) itinerante aquela parte
 112 que tu pode escolher o aluno pode escolher então ã
 113 alguns estados já entregaram essa matriz curricular
 114 regional e alguns conseguiram colocar ã: o espanhol

115 outros estados não conseguiram então isso vai ser um
 116 problema por isso que a gente precisa de uma lei
 117 nacional mas uma lei nacional também sozinha não vai
 118 resolver nada se os estados não se mexerem se os
 119 municípios não se mexerem então a gente precisa disso
 120 eu vejo que são anos de luta e que se a gente: não
 121 fica batendo a pé: e não aceitando essa situação né a
 122 gente vai conseguir que o espanhol permaneça existe
 123 muitos boatos de que o espanhol vai cair do enem eu
 124 não vejo ainda é: isso de fato né ã:: então eu vejo
 125 assim não vou dizer que é promissor como lá: em 2010
 126 quando a gente começou com a lei né a gente fez esse
 127 retrocesso o que incomoda e que as pessoas não
 128 entendem é que a gente não tá lutando por uma coisa
 129 nova a gente tá lutando por um espaço que a gente
 130 perdeu nós tínhamos uma lei porque é um absur:do a
 131 gente mora rodeado de países de fala hispânica nós
 132 somos o único país nessa né na américa que não fala
 133 espanhol então como que a gente vai dar as costas pra
 134 argentina pro uruguai pro chile pra venezuela pra
 135 colômbia e isso passa pela questão econômica como é
 136 que aí vamo dizer assim ah mas o meu aluno da escola
 137 não vai ter chance é uma escola pública não vai ter
 138 chance vai sim ele tem chance e ele tem que ter esse
 139 direito de escolha então eu vou te dizer que não vou
 140 dizer ah o auge do espanhol não a gente vai conseguir
 141 daqui eu sei lá eu tenho esperança de que uns três
 142 anos a gente vai voltar pro auge do espanhol mas
 143 sempre com luta né e não desistindo não: não
 144 desistindo dessa luta que a gente tá fazendo ã:: e eu
 145 acho que: nesse momento a gente tá unido é muito
 146 importante as associações tão se tornando mais fortes
 147 uma coisa que as associações tavam todas as
 148 associações de professores tavam todas quietas ou
 149 algumas ã: desativadas tão começando a se erguer pra
 150 fazer essa luta então o quanto que a gente tiver lu
 151 lutando por isso enquanto que a gente tiver é ã unidos
 152 e lutando pela mesma causa eu na minha casa tu na tua
 153 casa mas compartilhando uma re um: uma: uma postagem
 154 feita hum: ã comentando uma notícia isso é importante
 155 então assim é: não: não vejo como: o espanhol acabou
 156 no brasil não eu me recuso a acreditar nisso eu: eu eu
 157 vejo que a gente vai voltar sim houve um retrocesso
 158 mas que a gente vai voltar a lutar e: vai conseguir né
 159 é é o ... é uma luta de formiguinha dia a dia a gente
 160 vai acrescentando alguma coisinha aqui outra ali mas a
 161 gente vai conseguir eu não vejo que: a gente vá acabar
 162 não que o espanhol não vai ser ofertado não tem
 163 argumento legal pra isso e e essas leis estaduais ...
 164 vão colaborar pra isso

Nessa finalização, Rosário e a pesquisadora se alinham, seus olhares (pelo vídeo) parecem estar conectados e a fala da entrevistada faz sentido expressando um sentimento de pertencimento, de troca, de sofrimento, de luta e de certeza de realização, aqui no sentido de ambas ocuparem o mesmo espaço, lutassem pelo mesmo ideal e já estivessem certas da vitória, no sentido de pleitearem políticas

públicas que possam agregar ao idioma.

Ambas, nesse momento da narrativa, em termos de análise, tanto para Biar (BASTOS; BIAR, 2015) quanto para Bamberg (2002), ocupam papéis de luta e de localização no tempo espaço. Sabem de sua inserção na luta e de sua força ao narrar suas práticas. Estão coconstruindo através das narrativas.

Foi uma manifestação do seu viver individual que, coproduzido com as vivências da pesquisadora, articularam essa fala, essa representação de mundo. A reportabilidade desses eventos evidenciaram a necessidade constante de dar voz a esses excluídos, professores de Língua Espanhola que vivenciam diariamente embates de vida e discursivos. Como ela mesma cita, a missão da língua espanhola não é doutrinar ou sinalizar como prioritário, mas deixar a opção livre para que o aprender se constitua, reconhecendo a pesquisa como agente preocupado com as injustiças sociais e libertador no sentido de expor as versões da verdade, ouvindo, falando e reconhecendo as negligências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, observamos que a representação das narrativas, nosso processo discursivo e a afirmação da(s) identidade(s) que emergem das interações apresentam-se como indissociáveis. Elas coexistem e fazem sentido no mundo pelo manifestar, interagir. Nossos atos não são involuntários. Eles expressam sempre um carregar de sentidos, falando algo para alguém e tentando de todas as formas deixar claro nosso papel exercido socialmente.

Segundo Moita Lopes (2001), falamos sempre para alguém, estamos a todo tempo construindo identidades e performando nosso local no tempo espaço. Essa construção não acontece só, mas, sim, por meio da interação, da troca de narrativas e aceitação ou não do outro. Essa construção social, essa identidade que se forma, não é só o que “eu sou”, mas é “quem eu sou”.

No caso da docência, como aqui exposta, e da proposta de identificar as marcas que emergem das falas de docentes, expressa-se esse construto social que é ser professor de espanhol, que, a todo tempo, evidencia as várias lentes, que aproximam e que formam um emaranhado de falas, marcando uma mesma identidade.

Moita Lopes (2001) afirma que as narrativas ocupam papel principal nas construções de identidade, através do relato social onde constroem e desconstroem a si e aos outros. Nesse sentido, estamos nos coconstruindo com heróis e algumas vezes, como vítimas nesta longa e difícil caminhada da docência.

Não estamos, jamais, acabados. Estamos sempre em constante alinhamento e processo de aquisição. Passamos por diferentes situações, que nos aproximam ou afastam das narrativas que expressamos, constituindo aprendizado e agregando valores, novas narrativas e pistas contextualizadas para futuras representações.

Esse construir identitário manifesta-se em processo contínuo, agregando e repelindo atores sociais no contexto de interação. Essa construção que forma através da aceitação do outro, do diferente, colabora para nossa representatividade, para nossa forma de expressar identidade e o que ela diz ao mundo.

Essas entrevistas sinalizaram falas que marcam narrativas de professores de espanhol e seus construtos ideológicos, minhas falas, nossas falas, uma coconstrução incessante. Somos seres em evolução e marcados por processos construtivos identitários mesclados, não somos únicos, não permaneceremos únicos e, a todo

tempo, sofremos e interferimos nas narrativas alheias. Dessa forma, seremos docentes protagonistas de atos de fala, seres que narram sua própria passagem, permanência e emergência no construto social que é o relacionar-se.

Sabemos que os dados que emergem revelam muito sobre identidade, que se constitui e reconstitui continuamente. As interações sociais fazem agentes discursivos por vezes mais participativos, por vezes apagados da história. Com essas falas, podemos observar que, talvez, esse apagamento ou a tentativa evidente da não existência de uma institucionalização do espanhol aproxima e repele pares, trazendo à tona outros questionamentos de cunho social, político e ideológico, mas que, para estudo e para o conviver, são essenciais.

Essas manifestações que ficaram nítidas nos dados demonstram o fazer social, que é indissociável do convívio e da troca internacional. São esses momentos de vida social que nos fazem seres pensantes e expressam como nos vemos e somos vistos.

Realmente nosso foco até o presente momento, foi evidenciar as marcas desses seres sociais e dos passos que trilhamos ao alinhar com colegas, docentes e alunos em prol de uma causa maior. Ao narrar, formamos o que se fala, ou que falam de nós, ao narrar transitamos em várias áreas e as analisamos pelas mesmas narrativas. Destacamos que essa troca só acontece porque tecemos contatos e estes nos representam neste vasto leque ideológico.

Para finalizar, esta pesquisa tem por base evidenciar algumas ideias, falas, narrativas e construções discursivas para reflexão e análise de como vemos e somos vistos, nós professores de espanhol e nossas práticas. Estamos na luta e somente essa luta nos fará crescer.

Esse exercício de análise e percepção se constituiu muito mais que uma escrita acadêmica, se fez luz frente a situações cotidianas que muitos docentes, como eu, enfrentam e negligenciam. Estar nesta interação e sentir a coparticipação de outros entou um som de possibilidade e um vislumbre de sucesso.

Pois, conforme Bastos (2005) salienta, essas nossas escolhas, introduzindo-nos como personagens em cenários diversos ou específicos, em meio a poucos ou muitos outros personagens, nossos pares, acontecem em função do modo como nos posicionamos no mundo, em relação ao outro e nós mesmos e, assim, afirmamos certas categorias sociais, demonstrando ou não nossa pertença a elas.

A partir de agora, com os resultados e as narrativas evidenciadas, minha prática também será diferente. Será de posicionamento de luta, embora esta já acontecesse.

Será de pertencimento a um movimento, não em específico, mas o movimentar o outro, para desacomodar, para rever e criar novas perspectivas frente a docência. Será uma performance narrativa de sucesso, uma vez que batalhar é uma crescente da classe, avançar e retroceder se tornam apenas lentes de análise e o sucesso não é vencer sempre, mas ter falas para analisar, narrativas para observar e lâminas de análise para enquadrar todo esse discurso coconstruído em ação diária.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. *In*: ARFUCH, Leonor. (comp.). **Identities, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo Libros, p. 19-41, 2002.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: Palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKER, C. D. Ethnomethodological Analyses of Interviews. *In*: HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. (org.). **The handbook of interview research**. Thousand Oaks: Sage, 2001.
- BAMBERG, M. G. W. **Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos**. *In*: Moita Lopes, L. P. & Bastos, L. C. (orgs.) **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, cap. 8, p. 149-185, 2002.
- BAMBERG, M. **Narrative analysis**. *In* H. Cooper (Editor-in-chief), **APA handbook of re-search methods in psychology (3 volumes) (Vol. 2, pp.77–94)**. Washington, DC: APA Press, 2012.
- BAMBERG, M. Positioning between structure and performance. **Journal of Narrative and Life History**, Amsterdam, v. 7, n.1-4, p. 335-342, 1997.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015.
- BASTOS, Lílíana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópíó**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, Lílíana Cabral. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópíó**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.
- BASTOS, Lílíana Cabral. Fala treinada, tecnologia e identidade de gênero em atendimentos telefônicos. **Crop**, v. 9, p. 31-53, 2003.
- BASTOS, Lílíana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.
- BECKER, I. **Manual de espanhol: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética**. 79 ed. São Paulo: Nobel, 1999.
- BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, BASTOS. L. C. **A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, maio/ago. 2021.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Deifel, 1989b.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico** São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC, 2013.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Making stories: law, literature, life**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

Bucholtz, M. and Hall, K. **Language and Identity**. In A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*, pp. 369–394. Malden, MA: Blackwell. Google Scholar, 2004^a.

Bucholtz, M. and Hall, K. **Theorizing Identity in Language and Sexuality Research**. *Language in Society* 33(4): 501–547, Google Scholar | Crossref | ISI, 2004b.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. **Los estudios de Lengua Española en Brasil**. Anuario brasileño de estudios hispánicos, p. 35-58, 2000.

CERVANTES, Miguel de Saavedra. **Segunda parte del ingenioso cauallero don quixote de la mancha**. Edición de Sevilla Arroyo, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. O contrato de comunicação na sala de aula. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 1–14, 2012.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **Rev. Educação Pública**, Uberlândia, v. 21, n.47, p. 663 – 667, 2011.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE FINA, A. **Identity in narrative: A study of immigrant discourse.** Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology.** United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e tempo presente. *In*: BOM MEIHY, José C. Sebe. (org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, p. 342, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (org.). **Usos & Abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 277, 2001.

FLANNERY, Mércia Regina de Santana. **Introdução a Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos.** Campinas: Pontes, 2015.

FLANNERY, Mércia Regina de Santana. Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 112-119, jan./mar. 2011.

FREEMAN, M. **Life “on holiday”?: in defense of big stories.** **Narrative Inquiry**, v.16, n. 1., p. 131-138, 2006.

GARCEZ, Pedro. **Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana.** *In*: Branca Telles Ribeiro, Cristina Costa Lima & Maria Tereza Lopes Dantas. (ed.). **Narrativa, identidade e clínica.** Rio de Janeiro: Ipub, 2001.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GEORGAKOPOULOU, A. **Small stories, interaction and identities.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2007

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, [1959] 2013.

GOFFMAN, Erving. Representações. *In*: GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, p. 25-75, 1985.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n. 11, p. 1 -9, nov. 2011.

GUMPERZ, J. J. **Convenções de contextualização.** *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística interacional.** 2. ed. São Paulo: Loyola, p. 149-182, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HOGG, Michael A. TERRY, Deborah J. Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts. **Academy of Management Review**, v. 25, n.1, p. 121-140, 2000. Disponível em: <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 19 out. 2021.

KIM, Jeong-Hee. **Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research**. Thousand Oaks: Sage, 2016.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La actualidad de la lengua española, v. I, n. 2, jul/ago/set, 2000.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, n. 9, p. 11-19, 1999.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, William. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LANGELLIER, Kristin M.; PETERSON, Eric E. **Storytelling in daily life**. Philadelphia: Temple University Press, 2004.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29 -56, 2000.

LINDE, Charlotte. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B.L., LINELL, Per Linell, NORDBERG, Bengt. (ed.). **The Construction of Professional Discourse**. London: Longman, 1997.

LINDE, Charlotte. **Life stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

MISHLER, Elliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades. Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 97-119, 2002.

MISHLER, Elliot. **Research interviewing**. Context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MISHLER, Elliot. **Storylines: craftartists' narratives of identity**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MISHLER, Elliott G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, p. 97-119, 2002.

MISHLER, Elliott G. **Research interviewing: context and narrative**. Massachusetts, Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes. (org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, p. 56-71, 2001.

MONDADA, L. **A entrevista como acontecimento interacional: abordagem lingüística e interacional**. RUA, n. 3, 1997.

MOREJÓN, J.G. Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Suplemento El hispanismo en Brasil, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 17-31, 2000.

PARQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español em contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas**, 6 (3), Madrid: Universidad de Nebrija, p. 1-23, 2009.

REISSMANN, Catherine. **Narrative Analysis**. Newbury Park: Sage, 1993.

RODRIGUES, Márcio Urel. **Narrativas no ensino de funções por meio de investigações matemáticas**. 2007. 305 f. Dissertação (mestrado) - Universidade

Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007.

SACKS, Harry. On doing "being ordinary". *In*: Atikson, J. Heritage, J. (org.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SANTOS, William Soares dos. **Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas**. *In*: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SARUP, Madan. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHIFFRIN, D. **Narrative as Self-Portrait**: Sociolinguistic Constructions of Identity. *Language in Society*, p. 167-203, 1996.

SILVA, José Roberto Gomes da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

SILVA, José Roberto Gomes da; VERGARA, Sylvia Constant. Mudança organizacional e as múltiplas relações que afetam a reconstrução das identidades dos indivíduos. **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, v. 26, 2002.

SILVA, José Roberto Gomes da; VERGARA, Sylvia Constant. O significado da mudança: as percepções dos funcionários de uma empresa brasileira diante da expectativa de privatização. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 1, p. 79-99, 2000.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. **ReVel**, v. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self**: A construção da identidade moderna. (Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo: Editora Loyola, 1997.

TING-TOOMEY, Stella. **Communicating across cultures**. New York: The Guilford Press, 1998.

VALLE, J. del. **A Political History of Spanish**. The Making of a language Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ANEXO A - CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO

...	Pausa
:	Fala alongada
—	Ênfase
()	Sugestão do transcritor
(SI)	Segmento incompreensível
[Sobreposição de fala
@	Risada

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: “NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE”

Este estudo, que integra a dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos por mim, Silviane Assunção Costa, sob orientação do Prof. Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira, intitulado “NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE” que tem como objetivo analisar, a partir de performances narrativas, o processo de construção de identidades de docentes de língua espanhola.

Para a geração de dados utilizaremos a gravação de áudio e vídeo para os registros de entrevistas. Os dados desta pesquisa serão obtidos por meio de entrevista que ocorrerá individualmente, em horário viável ao participante, estimando uma duração de no máximo duas horas, a partir de videoconferência (via Google Meet), de modo a respeitar os protocolos sanitários exigidos, dada a Pandemia do COVID-19 (Coronavírus). Todo o material gerado será utilizado para posterior análise e guardado para futuras consultas, caso necessário. Assegura-se que os dados gerados e gravados serão armazenados e guardados em local seguro, em mídia protegida por senha ou mesmo em drives on-line, aos quais só o pesquisador poderá ter acesso.

Existem riscos envolvidos nesta pesquisa. Eles são mínimos e envolvem a possibilidade de identificação do participante nas entrevistas, o que pode ocasionar eventuais constrangimentos em relação à vida pessoal ou profissional. A pesquisadora compromete-se a proteger a identidade dos participantes e usar nomes fictícios para designar os participantes e lugares. Ao perceber qualquer risco ou dano significativo ao participante da pesquisa, o pesquisador comunicará o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliará, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Ainda, lembramos que o Sistema CEP/CONEP será informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados. No entanto, sua contribuição será relevante para compreender como os traços identitários de docentes de língua espanhola são constituídos em narrativas orais.

É importante destacar ainda que:

- Estaremos à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa e você pode fazer contato com o pesquisador pelo e-mail silvifriend@yahoo.com.br ou pelo telefone em (51) 993591844.

- Você, como professor da Educação Língua Espanhola, poderá ter acesso aos resultados parciais e finais quando desejarem. Desta forma, terá todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

- Poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum;

- Poderá se sentir desconfortável durante a participação dos encontros online ou dos momentos da entrevista: neste caso, entre imediatamente em contato comigo para que possamos verificar se é possível darmos continuidade à pesquisa e de que forma, ou se sua preferência for por desistir de participar. - A imagem e a gravação de voz não serão exibidas publicamente; - Sua participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a sua participação fica confirmada através do seu aceite e envio das respostas ao Google Forms. Sugerimos que você registre um print da tela ou salve seu formulário como um documento que comprove sua participação.

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

Atenciosamente,

Profa. Silviane Assunção Costa.

Pesquisadora Responsável