

LAURA JANAINA DIAS AMATO

**APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO: PROCESSOS DE
CONSTRUÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES CULTURAIS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA ALEMÃ**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA
2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Amato, Laura Janaina Dias

Aproximação e distanciamento: processos de construção
de identidades culturais do professor de língua alemã /
Laura Janaina Dias Amato. – Curitiba, 2012.
165 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de línguas – Identidade. 2. Língua alemã –
Professores. 3. Etnografia. I. Título.

CDD 430



PARECER

Defesa de tese da doutoranda LAURA JANAÍNA DIAS AMATO para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, VANESSA OLIVEIRA, MARIA ETA VIEIRA, HENRIQUE JANSEN e LYNN MARIO TRINDADE MENEZES DE SOUZA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES CULTURAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ALEMÃ”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		Aprovada
VANESSA OLIVEIRA		Aprovada
MARIA ETA VIEIRA		Aprovada
HENRIQUE JANSEN		Aprovada
LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA		Aprovada

Curitiba, 06 de dezembro de 2012

Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Vice-Coordenadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata quingentésima septuagésima sétima, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda LAURA JANAÍNA DIAS AMATO. No dia seis de dezembro de dois mil e doze, às quatorze horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **CLARISSA MENEZES JORDÃO**, Presidente, **VANESSA OLIVEIRA**, **MARIA ETA VIEIRA**, **HENRIQUE JANSEN** e **LYNN MARIO TRINDADE MENEZES DE SOUZA** designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: “**APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES CULTURAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ALEMÃ**”, apresentada por LAURA JANAÍNA DIAS AMATO. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **CLARISSA MENEZES JORDÃO** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia seis de dezembro de dois mil e doze.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX


Dr.^a Clarissa Menezes Jordão


Dr.^a Maria Eta Vieira


Dr.^a Vanessa Oliveira


Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza


Dr. Henrique Jansen


Laura Janaina Dias Amato

Para Renan.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que se dispuseram e se “despiram” ao conversarem comigo e me ajudaram a compor este trabalho, que é tão meu quanto deles.

À minha mestra, ouvinte e orientadora, Clarissa Menezes Jordão, por toda dedicação, paciência, competência, firmeza e discernimento.

Ao Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen e à Prof.^a Dra. Vanessa Andreotti pelas dicas valiosas e leitura cuidadosa durante o processo de qualificação; e também agradeço por terem aceitado o convite para a banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade de Souza pela prontidão e gentileza com que aceitou integrar a banca de doutorado.

À Prof.^a Dra. Maria Eta Viera, companheira “unileira”, por ter aceitado o convite, apesar dos seus prazos impraticáveis.

Ao prof. Dr. Pauli Kaikkonen por contribuir com a minha pesquisa, sem nunca ter me visto.

Aos meus colegas da UNILA que com paciência, respeito e carinho compreenderam os percalços deste meu momento.

À Diana Araújo Pereira, à Samira Jalil e ao Leandro Diniz pelas palavras de apoio, incentivo e pelo ombro amigo. Vocês chegaram na parte final desta jornada, mas fizeram dela um caminho mais suave.

Aos meus colegas Bruno López Petzoldt, Thiago Bolívar, Gilcélia Aparecida Cordeiro e Gisele Ricobom pelas risadas que deixavam meu dia mais leve. Obrigada pelo companheirismo.

Aos meus colegas de curso e área que mesmo sobrecarregados me estimularam e autorizam meu afastamento.

À Marília Santanna por ter me acompanhado e me ajudado a superar várias crises.

À minha mãe, que me ajudou e me apoiou mesmo não conhecendo o assunto, o procedimento e todos os rituais. Me apoiou simplesmente por ser MÃE.

Ao Julio pelo carinho, paciência e apoio nestes anos turbulentos.

Ao Renan, meu filho, meu fruto, minha vida, que sofreu com minhas ausências, apesar do meu corpo presente.

La descolonización es un proceso de desmontamiento de las estructuras institucionales, sociales, culturales y simbólicas que subsumen la acción cotidiana de los pueblos a los intereses, a las jerarquías y a las narrativas impuestas por poderes territoriales externos. La colonialidad es una relación de dominación territorial que se impone a la fuerza y con el tiempo se `naturaliza', inscribiendo la dominación en los comportamientos `normales', en las rutinas diarias, en las percepciones mundanas de los propios pueblos dominados. Por tanto, desmontar esa maquinaria de dominación requiere mucho tiempo. En particular el tiempo que se necesita para modificar la dominación convertida en sentido común, en hábito cultural de las personas.

Álvaro García Linera

RESUMO

Este trabalho trata da identidade do professor de língua estrangeira, especificamente do professor de língua alemã. Essa tese observa como o contato com a língua e com o universo do Outro faz com que o professor de língua estrangeira constantemente reformule e compartilhe sua visão deste outro universo, deste outro linguajar. A pesquisa desenvolvida, que possui base etnográfica e utiliza técnicas de história oral, parte de conversas realizadas com o grupo de professores de língua alemã que lecionava no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná em 2007. A análise dessa pesquisa é referenciada em teorias pós-coloniais sobre a constituição do sujeito e sobre concepções de língua, discurso e cultura, utilizando principalmente conceitos abordados por Mignolo, Foucault, Hall e Bhabha. Considerando-se que os processos identitários dos professores de alemão participantes da pesquisa se formam a partir de um questionamento constante, de formações discursivas e do paradoxo entre a aproximação e a recusa pelo Outro, essa tese se estrutura em torno de três aspectos concernentes à identidade do professor de língua: (i) suas concepções sobre língua, (ii) sua identificação com o estrangeiro e (iii) sua visão sobre o papel do professor de língua. Assim, a pesquisa apresenta possibilidades interpretativas sobre como e por que se dá a identificação com o estranho/estrangeiro, e sobre como, a partir dessa identificação, os professores colaboradores se aproximam ou se afastam deste estranho/estrangeiro. Com tais elementos, a pesquisa aponta também alguns aspectos que parecem contribuir para a formação de um professor de língua na pós-modernidade. Observou-se que a formação identitária desses professores é constituída por meio de deslocamentos constantes e ressignificações, apesar de muitos deles preferirem ecos discursivos da modernidade, atuam em um *terceiro espaço*, apropriando-se de sua constituição híbrida de sujeito. Ademais, considerando o espaço de formação universitária como um dos espaços de reflexão crítica e produtiva na formação do sujeito professor, vê-se a necessidade de se repensar a formação destes professores visando uma concepção pós-moderna de sujeito, uma vez que esta se apresenta como mais adequada para lidar com as contingências da contemporaneidade, especialmente no contato com o Outro e nas construções identitárias do professor que ensina uma língua estrangeira e assim vive num espaço múltiplo e de identidade instável. Com isso, conclui-se que há uma necessidade de se pensar na formação de professores sob a luz de teorias pós-modernas e pós-coloniais que contribuem para uma visão mais produtiva do sujeito professor de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: formação de processos identitários, discurso, aspectos culturais, hibridismo, identidade cultural.

ABSTRACT

This study is about the identity of foreign language teachers; more specifically, of German language teachers. This thesis examines how the contact with the language of the Other, with the universe of the Other, makes foreign language teachers constantly reformulate and share their views on this universe, this other *linguaging*. The present research, which has ethnographic foundations and uses oral history techniques, starts off with conversations held within a group of German teachers that were teaching at the Language and Interculturality Institute (Centro de Línguas e Interculturalidade – CELIN) of the Federal University of the State of Paraná in 2007. The analysis is based on the postcolonial theories about the constitution of the subject and about language, discourse and culture concepts, mainly from the work of Mignolo, Foucault, Hall, and Bhabha. Considering that the identity processes of the research participants are formed by constant questioning, discourse formation, and the paradoxical relationship between the closeness and the rejection to the other, this thesis is structured around three aspects that relate to the identity of the language teacher: their concepts of language, their identification with what is considered foreign and their views of the roles of language teachers. Therefore, this study presents interpretive possibilities about the manners and the reasons for identifying with the “stranger”, and about how this identification is a source for the closeness or the distance between teacher participants and the Other. With these elements, the present research also points out some aspects that seem to contribute to the development of language teachers in postmodernity. It was observed that the identity formation of these teachers is constructed through frequent shifts and resignifications, and that although many of them have uttered modernity echoes, they act on a *third space*, in which they appropriate of their hybrid construction of subject. Furthermore, taking into account the space of academic development as a place for critical and productive reflection upon the development of the teacher participants, there is a need to rethink the professional development of teachers aiming at a postmodern concept of subject, since this notion shows itself to be more adequate to dealing with the contingencies of contemporaneity, especially in regards to the contact with the other and the identity constructions of foreign language teachers who therefore live in an unstable and multiple identity space. Thus, it can be concluded that there is a need to rethink teacher development in light of postmodern and postcolonial theories that contribute to a more productive view of the foreign language teacher subject.

KEYWORDS: formation of identity processes, discourse, cultural aspects, hybridism, cultural identity.

LISTA DE SIGLAS

CELIN-UFPR - Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná

DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

LE - língua estrangeira

LM – língua materna

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

ÍNDICE

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO	10
1.1 MOTIVOS E RAZÕES DA PESQUISA.....	10
1.1.1 Uma inserção: Conceito de língua-cultura-identidade.....	15
1.1.2 Um solilóquio: Concepções de formação de professores relacionadas à identidade e cultura	17
1.1.3 Definição: Perguntas, Justificativas e Objetivos da Pesquisa	25
1.2 PERCORRENDO A TESE: ROTEIRO DE TRABALHO	26
Capítulo 2 – LÍNGUA, CULTURA, IDENTIDADE	29
2.1 NOÇÕES DE LÍNGUA E DISCURSO.....	30
2.1.1 Como código	30
2.1.1.1 O discurso da modernidade.....	32
2.1.1.2 Do discurso pós-moderno para o discurso do pós-colonial.....	34
2.1.2 Como discurso	37
2.1.2.1 O “silêncio”.....	41
2.2 DISCURSOS COMO FORMADORES DA CULTURA E DA IDENTIDADE.....	42
2.2.1 Discurso-Cultura-Identidade	43
2.2.1.1 Formação do Estereótipo	55
2.2.1.2 Estereótipo do “Alemão”.....	58
2.2.1.3 Imigração Alemã no Sul do Brasil.....	63
2.2.1.3.1. Os “teuto-brasileiros”.....	68
2.2.1.3.2 Menonitas.....	70
2.2.1.4 Identidade Nacional e Estereotipo.....	73
2.2.2 Concepções de Cultura	77
2.2.2.1 Multi, inter ou transculturalidade?.....	82
Capítulo 3 – Metodologia	92
3.1 CONTEXTO DE PESQUISA	93
3.2 MÉTODO DE TRABALHO.....	94
3.2.1 Historias de Vida.....	95
3.2.2 História Oral.....	97
3.2.3 História Oral e/ ou História de Vida?.....	101
3.2.4 Etnografia.....	102

3.3 PROFESSORES-COLABORADORES DA PESQUISA.....	104
3.3.1 Geração de dados.....	106
3.3.2 Análise dos dados.....	108
Capítulo 4 – SOBRE OS REGISTROS.....	111
4.1 LÍNGUA, PROFICIÊNCIA E FALANTE “NATIVO”.....	111
4.2 CONFRONTOS, QUESTIONAMENTOS, IDENTIFICAÇÕES.....	121
4.2.1 Aproximação e Atração.....	122
4.2.2. Repulsa	126
4.2.3 Conflitos, confrontos e assimilações	130
4.3 IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	138
Capítulo 5. REFLEXÕES AO FIM	147
Referências Bibliográficas	152
Anexo 1 – Dados relacionados à pesquisa e aos sujeitos da pesquisa	163
Anexo 2 – Modelo de cessão da entrevista.....	164
Apêndice 1 - Guia para a conversa	165

1. Introdução

„Zeit, dass sich was dreht,
was dreht, was dreht...“
Herbert Gronemeyer

Neste capítulo introdutório pretendo mostrar ao leitor não somente um panorama do trabalho a ser apresentado, mas também explicitar as razões (pessoais e profissionais) que me levaram a fazer este trabalho e a escolher este tema; além disso, mostrarei os percalços passados durante o processo, que serviram, acima de tudo, como sinais de aprendizagem e de fortalecimento pessoal e acadêmico.

Aqui, além dos objetivos pessoais que me levaram a escrever esta tese, apresentarei também alguns questionamentos teóricos que servirão de base para as discussões abordadas durante a análise dos dados, entre eles temas relacionados aos conceitos-chave desta tese, ou seja, língua/discurso¹, identidade e cultura. Também será discutido o papel do sujeito da minha pesquisa: o professor. Saliento aqui que não aprofundarei a discussão sobre a formação de professores, por não ser esse o objetivo deste trabalho, mas relacionarei alguns conceitos-chaves com as diferentes visões na formação de docentes.

Finalizo este capítulo destacando cada parte do trabalho e os assuntos a serem abordados nesta tese.

1.1 MOTIVOS E RAZÕES DA PESQUISA

¹ No capítulo seguinte abordarei a implicação de cada termo e a escolha pela qual segui.

Quando me perguntam sobre a data de início da minha tese, respondo que comecei a trabalhar nela, efetivamente, em 1999. O tempo de “pesquisa” voltado para este trabalho significou e significa muito mais do que a escrita, a própria coleta de dados ou a análise referencial, isso porque elas representaram uma parte de um círculo transformador e de aquisição de conhecimento. Pode-se dizer que esta tese teve seu início quando entrei na graduação, após ter passado um ano de intercâmbio na Alemanha e todo o ensino básico em colégios onde a língua alemã fazia parte do currículo. Partindo de observações empíricas, colecionei um escopo de informações e em conjunto com a minha formação universitária, fui confrontando os dados empíricos com os textos teóricos lidos. Assim, minha bagagem teórica só aumentou e (re)adaptou minha pergunta pessoal, que era, antes de mais nada, razão de minha pesquisa: o que faz com que as pessoas modifiquem e/ou aproximem seu modo de ser a partir da relação com o novo, ou seja, a partir do contato e da identificação com uma cultura tão diferente e distante da sua de origem? Minha indagação aqui procura investigar o que faz com que professores brasileiros², que têm o português como língua materna, se interessem pela língua e cultura de língua alemã, mais especificamente da Alemanha, e acabem não só enaltecendo características descritas por eles como típicas alemãs, mas também assimilando-as.

Ao pensar em trabalhar com a formação da identidade cultural dos professores de língua, tive como motivo principal procurar entender minha própria identidade. Sou licenciada em língua alemã e tive meu primeiro contato

² Neste trabalho, excetuando um dos colaboradores, todos são brasileiros e somente quatro não tem a língua portuguesa como língua materna. Informações mais específicas sobre os colaboradores serão fornecidas no capítulo 3.

com esta língua em ambiente escolar, na quinta série do antigo Primeiro Grau³. Não sou de origem germânica e nunca tive contato com a cultura de língua alemã ou com imigrantes alemães, até estudar neste colégio. Era um colégio de freiras alemãs, entretanto, poucas eram de fato alemãs nativas. Eu tive uma grande identificação com a cultura que ali vivenciei e aprendi com facilidade a língua, além de, ou talvez, principalmente por gostar muito da minha primeira professora de alemão. Essas grandes afinidades com a língua e com a cultura alemã permearam meus anos e definiram minha escolha profissional: tornar-me professora de alemão.

No decorrer de meu exercício de professora, ao conversar com colegas da mesma área, ou melhor dizendo, da mesma língua de ensino, pude perceber que a mesma identificação com a língua e cultura que ocorreu comigo acontecia em grande parte com eles. Certas afinidades com a cultura alheia são destacadas e percebidas por um grupo de pessoas e elas podem até mesmo chegar a se comportarem como o outro. Meu objeto de estudo nesta pesquisa são os professores de língua alemã, trato somente de falantes que estão, no mínimo, entre o nível intermediário preliminar ou o nível B1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, mas acredito que a identificação pode ocorrer desde o início do contato com a cultura distante, conforme um dos professores participantes da pesquisa vai expor através de sua história.

A presente tese pretende analisar a construção da identidade cultural formada a partir dos discursos⁴ e em constante questionamento apresentada

³ A lei vigente à época era a Lei nº 5.692/71.

⁴ Os conceitos relacionados à identidade e discurso serão apresentados no capítulo 2.

na formação didático pessoal dos professores de alemão que atuam no Brasil, mais especificamente, na capital do Estado do Paraná. Aqui, a tese se apresenta como um estudo de caso, refletindo sobre as relações de dominação, religiosas, familiares, sociais e nacionalistas, envolvendo sujeitos brasileiros natos e a língua por eles considerada estrangeira⁵. O foco da pesquisa é a construção da identidade cultural, analisando aspectos relacionados à formação discursiva do professor e sua constante aproximação e distanciamento com a cultura alheia.

Durante a escrita da tese, houve alguns percalços que em maior ou menor medida influenciaram no andamento deste trabalho. Entrei no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, e logo após cumprir as disciplinas mudei-me para o extremo oeste do Estado do Paraná. Fui assessora do presidente da Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), tornei-me mãe pela primeira vez, lecionei português para estrangeiros pela segunda vez e participei da constituição de uma nova universidade federal. Enfim, como minha tese trata de narrativas individuais unidas em uma grande narrativa e como pretendo demonstrar como um discurso constitui uma identidade cultural⁶, não posso excluir os fatos que marcaram a minha própria trajetória ao escrever este trabalho sobre as histórias de vida dos professores que com ele colaboraram, pois minha vida e meu repertório foram se alterando, assim como a vida dos professores que participaram das conversas. Por esses motivos é

⁵ O uso deste termos se faz, pois alguns dos parceiros da conversa não consideram a língua alemã como estrangeira e sim materna, mas reconhecem que não são falantes nativos do alemão. Relação esta a ser explicada com mais detalhes em capítulo específico de análise.

⁶ Não excludo aqui as identidades nacionais, sociais, profissionais, etc, mas não é o foco de análise neste trabalho.

inegável que esta tese apresenta, em menor medida, um caráter autobiográfico.

Desta forma, não posso negar que as histórias das vidas dos membros do grupo de professores escolhidos por si só tem um papel importante e crucial neste trabalho. São elas a grande fonte que impulsionou este trabalho e são as histórias de vida individuais, que se traduzem em um coletivo, as quais quero focar aqui, discutindo a memória deste grupo, formada a partir da prática discursiva corrente. Nesta tese as histórias e as informações dos meus participantes são relacionadas aos aspectos teóricos por mim discutidos e, junto a isso, os aspectos teóricos apresentados surgem a partir da necessidade de explicação e de teorização da fala dos professores-colaboradores. Meu objetivo, como autora desta tese, é dar destaque e *status* legítimo as falas dos meus colaboradores. Quero que, de certo modo, eles se sintam coautores deste trabalho ou, no mínimo, parte integrante e fundamental. Além disso, quero que entendam que sem eles eu não poderia compreender minha própria história. Para trazer os participantes da minha pesquisa como reais colaboradores, construí um trabalho de base etnográfica, cuja metodologia será apresentada em detalhes no capítulo específico.

Abaixo faço uma introdução a alguns dos temas relacionados a este trabalho, apresentando conceitos vinculados às informações transmitidas pelos professores-colaboradores e com isso pretendo explicar o contexto da pesquisa. Além disso, pretendo explanar sobre as razões para ter escolhido trabalhar com professores de língua estrangeira e discutir alguns aspectos de sua formação e profissionalização.

1.1.1 Uma inserção: Conceito de língua-cultura-identidade

O conceito de identidade talvez seja tão ou mais discutido quanto o de cultura. Para Hall (2005), o conceito de identidade é extremamente complexo e na chamada pós-modernidade em que vivemos a discussão em torno disso revela a fragmentação do sujeito, transformando o momento pós-moderno em que estamos num período de “crises de identidades”. Santos (2004, pág. 87) afirma que

as ‘identidades pós-modernas’ são transterritoriais e multilinguísticas, as quais se estruturam mais pela lógica dos mercados e pela produção industrial da cultura, pela tecnologia e rapidez da comunicação e pelo acesso aos bens de consumo do que pela lógica dos Estados ou a ideia de nação.

Sendo assim, a identidade de um indivíduo está vinculada a essa complexidade e sofre a influência de diversos aspectos, mas está sempre relacionada a uma identidade nacional, isto é, a uma *suposta* unidade. Essa identidade não está geneticamente embutida (HALL, 2005), sendo sua natureza então também permeada pelo social. Partindo da premissa de um mundo multifacetado e complexo, a ideia de identidade não pode ser vista de maneira uniforme, homogênea ou imutável. A *desintegração* das identidades na pós-modernidade mostra-nos que não são propriamente as identidades que estão sendo modificadas, mas sim a ideia de identidade enquanto exógena e não endógena, ou seja, da maneira como a tradição moderna a vê.

Ainda de acordo com Hall (2005), nossa identidade enquanto sujeitos complexos e integrantes de um contexto social complexo, englobaria vários tipos de identidades, ou diferentes modos de identificação, entre elas temos a

identidade cultural, a identidade linguística, a identidade religiosa, a identidade profissional, etc. Podemos afirmar que essa multiplicidade de identidades só existe em relação a uma contraparte (HALL, 2005), ou seja, em relação ao Outro.

Hall (2005, pág. 110) afirma que

(...) as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de 'seu exterior construtivo', que o significado 'positivo' de qualquer termo – e, assim, sua 'identidade' – pode ser construído.

A partir dessa afirmação, vemos a identidade num processo relacional, no qual é através da troca e da alteridade que ela é constituída. Esta visão subjetiva e fragmentada de sujeito ressalta a visão pós-moderna da identidade, isenta de caráter fixo, permanente ou essencial.

Para os intuitos deste trabalho, é importante ressaltar que a noção de sujeito pós-moderno adotada é conceituada como não tendo identidade fixa, permanente ou essencial, uma vez que “ele assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um '*self*' coerente” (cf. HALL, 1998, pág. 12). Sendo assim, a nossa subjetividade e identidade são processuais, contraditórias e provisórias, reconstituídas na pluralidade da linguagem, no discurso e na experiência (WEEDON, 1992, pág.85). Aqui, os termos identidade e identificação serão usados indiscriminadamente, mas ambos com o sentido explicitado acima.

Tendo essa pequena discussão em mente, observei que os estudantes de Letras – Português/Alemão transitavam entre dois mundos distintos: partiam de sua língua materna e cultura familiar para outro espaço, o da língua

estrangeira e da cultura peculiar. Não raramente, esses mundos se [co(n)]fundiam e esses professores atuavam e criavam um entre-espaço, isto é, um *terceiro modo* de atuar que não era nem voltado à língua materna, nem à língua estrangeira. Esse *terceiro modo* de atuar, para mim, não precisaria ser explicado ou justificado, pois eu também o sentia e o vivenciava, mas os participantes da pesquisa sentiam a necessidade de se localizarem em algum lugar fixo, de pertencerem à cultura materna ou estrangeira. Por esse motivo o pertencimento no *terceiro modo*, nem materno, nem estrangeiro, era para alguns angustiante. Outros já apresentavam um entendimento diferente, isto é, o ‘terceiro modo’ era plenamente aceito e questionado, aberto e modificado; era visto como a hibridização dos *eus* materno e estrangeiro.

Especificações sobre este assunto serão abordadas no próximo capítulo.

1.1.2 Um solilóquio: Concepções de formação de professores relacionadas à identidade e cultura

O foco deste trabalho não é a formação de professores, mas como seria possível falar da identidade do professor de língua estrangeira sem falar nas concepções que permeiam a sua formação, a sua profissão e a sua profissionalização? O objetivo aqui é (1) apresentar algumas visões sobre a formação de professores, como também (2) demonstrar como estas concepções refletem e entendem noções como cultura e língua, a fim de que elas possam servir como pano de fundo para os entendimentos sobre o processo de construção de identidade dos professores.

A atividade educacional modificou-se ao longo dos séculos (FARIA FILHO, 2005), mas a visão da função do professor não se alterou, assim, o professor é visto em muitos discursos como um profissional que necessita de *dom* para poder atuar (IMBERNÓN, 2002). O debate sobre a profissionalização⁷ do professor tomou dimensões maiores e discutidas em associações e congressos no Brasil a partir do final dos anos 80 (GIMENEZ, 2005). No Brasil, a pesquisa sobre formação de professores foi tomada como linha de pesquisa da Linguística Aplicada a partir de dois pontos: o primeiro ponto trata de ver o ensino da língua somente através do viés da análise linguística, o segundo observa o ensino somente impulsionado pelo mercado editorial, ou seja, a partir de determinados métodos e livros didáticos produzidos por outras pessoas (GIL, 2005, pág. 174). Segundo a autora (*op.cit*), essas orientações sugerem uma “falha” na formação reflexiva e no senso crítico do professor, com isso o foco passa para o professor e há uma ampliação das linhas de pesquisa da Linguística Aplicada, criando uma “transformação transdisciplinar da área” (*idem, ibidem*). Assim, a Linguística Aplicada seria o campo de pesquisa sobre a formação do professor de língua, pois abrangeria tanto conhecimentos sobre a natureza linguística quanto sobre a reflexão crítica da prática docente.

Já Gimenez (2005, pág. 184) vê a formação de professores baseada nos seguintes pressupostos:

- (a) Formação como processo de aprendizagem que tem o aprendiz-professor e seus conhecimentos como personagens,

⁷ Imbernón (2002) diferencia profissionalismo de profissionalização, o primeiro é o conjunto de características e capacidades específicas da profissão e o segundo é o processo socializador de aquisição de tais características.

levando sempre em conta a mediação de um professor mais experiente;

- (b) Formação como tomada de decisões, conferindo à ética profissional um *status* que não pode ser desmerecido.
- (c) Formação como projeto político voltado para a transformação social.

Tendo-se em vista estes pressupostos, Gimenez (2005) considera como um dos campos de pesquisa a formação pré-serviço (aprendiz-professor), além de campos relacionados a esferas de atuação docente em contextos micros e macros, em todas essas conjecturas há reflexão e senso crítico do professor. Esta perspectiva amplia a apresentada por Gil (2005) e tenta discutir a formação do professor a partir de um viés político - aqui, trato político no sentido amplo, voltado à cidadania, ao posicionamento individual, social e ao pensamento crítico.

Tomando como pressuposto esta formação voltada para cidadania e para a criticidade, podemos pensar numa formação crítico-reflexiva (MARTINEZ, 2007), repensando a formação de professores para além dos desacertos e das reflexões puras, o que levaria à ação.

Conforme apresentada por Martinez (2007) e Halu (2010), na concepção tecnicista, o professor competente é aquele que domina o conteúdo e ensina segundo os métodos e técnicas que aprendeu, as quais eram *cientificamente comprovadas*. Ao professor de língua estrangeira, nesta visão, cabe dominar a língua-alvo e utilizar o método apresentado no livro didático disponível. Halu (2010, pág. 82) afirma que “a imagem de professor que emerge é a de usuário – e não a de gerador do conhecimento”, por isso deve buscar o conhecimento

a partir do que é construído nas pesquisas acadêmicas, uma vez que nesta visão o professor da Educação Básica não é percebido como pesquisador. Neste sentido, teoria e prática são assumidas como campos separados de atuação, e esta é vista como transmissão e aplicação de conhecimentos elaborados por aquela, assim, a teoria é perpassada por uma visão de mundo pré-selecionada, com validade universal e traz uma determinada verdade comprovada por conhecimentos acadêmicos (TADDEI, 2000; HALU, 2010).

O professor concebido pelo viés tecnicista, além de ser visto como “usuário” (HALU, 2010), é apresentado também como um “aplicador” de métodos e técnicas, todos eles aprendidos através de treinamento, como afirma Martinez (2007). Se este professor é um mero reproduzidor de conhecimento já preestabelecido, a noção de língua também é vista como algo já consolidado, ou seja, como código⁸. Martinez (2007, pág. 65) afirma que

A posição do professor técnico é fortemente marcada pela posição legítima de quem detém o conhecimento, excluindo assim todas as possibilidades de construção da linguagem pelos alunos através do diálogo, já que a língua usada em sala de aula é advinda da realidade idealmente “construída” ou pelo professor, ou pelo material didático.

Por um lado, temos uma concepção de professor voltado para a reprodução de conteúdos e conhecimentos estruturados e preestabelecidos, já por outro lado temos uma concepção de formação de docentes bastante diferente, a qual critica a mera transmissão de conhecimento porque considera a educação como uma ação política e transformadora (FREIRE, 2000). Um profissional com esta postura é o que chamamos de um professor crítico-reflexivo (MARTINEZ, 2007; HALU, 2010) que tem como papel principal ser um

⁸ No próximo capítulo discutirei noções de língua.

educador, no sentido que Freire (2000, pág. 25) apresenta, como alguém que não apenas transfere seu conhecimento, “mas cria as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Martinez (2007, pág. 70) explica que conceber a educação num viés crítico-reflexivo, é entender a educação como uma prática social posicionada, ou seja, a educação e o educador são vistos a partir do seu caráter político. Halu (2010, pág. 107) corrobora a visão de Martinez (2007), mas aponta certa crítica ao posicionamento político extremo que um professor formado por esta concepção pode trazer. Halu (*op.cit*) afirma que

Em alguns discursos, o comprometimento moral e político com uma sociedade mais justa e igualitária se sobrepõe em importância à preparação especificamente profissional. Contudo, a responsabilidade de ser tomado como modelo por seus alunos exige um alto grau de coerência, e a consistência de seu comprometimento político e moral requer que domine o saber pedagógico e o conhecimento específico de sua disciplina, assim como todo o conhecimento teórico que lhe permita refletir e agir sobre a realidade social (*apud* GARCIA, 2002, p. 61-63)

Deste modo, o professor além de ser um agente e formador político, deve conhecer sua área de atuação para que com e através da reflexão, possa agir de maneira responsável na realidade social. Esta ideia é corroborada por Martinez (2007, pág. 71), o autor afirma que “o exercício da reflexão é significativo para a construção de uma nova forma de estruturar os problemas e ajudar a compreender que as *soluções* para os problemas educacionais são sempre *locais e momentâneas* [grifos no original]”. Apesar da concepção crítico-reflexiva defender o posicionamento do professor e sua ação ativa e responsável na sociedade, não é todo professor que tem a sua voz reconhecida como tal. Como afirma Halu (2010, pág. 107 - 109), a voz do

formador universitário ainda é a mais reconhecida como balizadora das “soluções”:

Na construção do discurso crítico-reflexivo é a voz do professor formador universitário, do educador acadêmico que se sobressai, inclusive na definição da direção que a reflexão e a crítica devem tomar. O que é possível pressupor é que os formadores e pesquisadores já sejam reflexivos, dirigindo seus olhares críticos para a formação do professor e sua atuação na escola, porque também capazes de refletir criticamente sobre seus próprios contextos de formação e de prática, neles fermentando novos conhecimentos (uma vez que soa incoerente considerar a opção de que seu exercício docente possa ser eximido dessa exigência).

Assim, a voz crítico-reflexiva do professor acaba sendo uma reverberação de outras vozes, tidas como aptas para ajudar o professor que é visto como “ingênuo e inconsciente de sua opressão” (HALU, 2010, pág. 109), mas que também tem poder para exercer suas práticas após se tornarem críticos e emancipados (HALU, *idem, ibidem*).

A questão da formação do professor de língua não é abordada nas concepções supracitadas, elas tratam da concepção do professor em geral, mas podemos inferir quais concepções de língua estão subjacentes em cada uma delas. Uma concepção tecnicista, como já explicado, apresenta um viés mais estruturalista e uma concepção de língua que se constitui pautada no código. Já a concepção crítico-reflexiva, com sua perspectiva política e crítica, pode estar baseada em uma concepção de língua voltada para o discurso, o qual não é isento e neutro, mas sim marcado por uma ideologia determinada: a do saber científico. Este discurso ideológico apesar de apresentar certa diversidade, ainda procura mostrar uma “verdade subjacente da qual todos os indivíduos deveriam buscar se aproximar o máximo possível” (ALMEIDA, 2011, pág.25), sendo assim, haveria uma única verdade: a do conhecimento

científico, não reconhecendo todo e qualquer outro saber construído ou não acadêmico-científico.

Observo que, se o discurso da abordagem crítico-reflexiva é marcado ideologicamente, a sua visão cultural também é. Nesse sentido, cabe ao professor nesta abordagem conscientizar seus alunos sobre a existência das redes ideológicas presentes nos valores culturais da língua ensinada (HALU, 2010, pág. 114). MOITA LOPES (2005, pág. 62) afirma que

é preciso que esse mundo multicultural adentre a sala de aula e nos faça refletir sobre a vida social, ou seja, não é o aluno/aprendiz/ usuário da linguagem que está em jogo, mas por exemplo, o menino, curitibano, branco, filho de operários, de família que segue uma religião afro-brasileira, que têm desejos homoeróticos, etc.

Entender que a constante (in)formação do professor perpassa por uma reflexão crítica e responsável, por uma análise e discussão sobre o social, cultural, político e linguístico é fundamental para formar um docente crítico, reflexivo, consciente e ativo. Ou seja, é fundamental buscar um docente que passe pelas (e através das) culturas compreendendo posições de cada lado e circulando por cada aspecto cultural conforme as suas possibilidades, necessidades e desejos.

Além disso, precisamos discutir os saberes que compõe a prática docente. Tardif (2012, pág. 36-38) salienta em sua obra que os saberes dos professores são pautados por diferentes saberes e conhecimentos, entre eles: o curricular, o disciplinar, o pedagógico, o profissional e os experienciais. Para o autor, “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria

prática” (*op.cit.*, pág. 54). Ele considera as experiências dos docentes como algo articulador e reformulador, mesmo que nem sempre práticas, mas também teóricas, de todos os outros saberes, isto é, a partir dos saberes práticos é que “os professores julgam a sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (*op.cit.*, pág. 48). Segundo o próprio autor, é com esses saberes que os professores adquirem as habilidades pessoais e profissionais validadas pelo seu cotidiano. Aqui, a prática é vista como parte essencial para a criticidade frente aos saberes adquiridos, é com os saberes adquiridos no cotidiano e através também de seus pares, que o professor poderá atuar com mais assertividade e conhecimento sobre o ato de lecionar. Saliento aqui que Tardif (2012) não exclui os outros saberes e conhecimentos aprendidos pelo professor, mas ele não supervaloriza os conhecimentos disciplinares e pedagógicos (*op.cit.*, pág. 260), pois acredita que estes conhecimentos sozinhos não ajudam no cotidiano escolar do professor.

Conforme a visão de Tardif (2012), a chamada epistemologia da prática profissional possui algumas características, podemos citar aqui a temporalidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a personalização e a particularização. Sobre os saberes temporais, o autor (*op. cit.*, pág. 260) afirma que os conhecimentos profissionais são adquiridos através do tempo e da história de vida de cada docente. Afirma ainda que os primeiros anos são fundamentais para a criação da prática e da rotina profissional. Tardif (2012) explica também que esta temporalidade está ligada diretamente a prática docente e envolvida com a relação identitária do professor. Para o autor (*op.cit.*, pág. 262), os saberes profissionais são também temporais porque integram “um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem

parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. Nessa perspectiva, analisar a questão da identidade docente que é mutável e formada por e através de narrativas, como pretende fazer esta tese, significa também refletir sobre a profissionalização docente. Além disso, as outras características dos saberes profissionais também salientam esse caráter individual, mas feito através da coletividade (*op.cit.*, pág. 262) e um caráter mutável, mas localizado (*op.cit.*, pág. 265).

Falar sobre identidade, portanto, é discutir e problematizar a profissionalização docente e questionar a sua formação. Este trabalho pretende contribuir com uma análise, em um viés pós-colonialista, sobre a concepção de língua, mundo e identidade do professor de língua estrangeira e através disso explorar as possíveis implicações em sala de aula. Tendo isso em vista, vimos a necessidade de discutir não só a identidade profissional com a qual o sujeito da pesquisa está envolvido, mas principalmente a necessidade de se pensar a relação entre as concepções epistemológicas e as implicações no fazer docente.

1.1.3 Definição: Perguntas, Justificativas e Objetivos da Pesquisa

Este trabalho difere da grande maioria dos trabalhos de tese, pois não apresentou inicialmente perguntas de pesquisa formuladas concretamente, isso porque ele surgiu da minha observação empírica e das minhas relações com os meus colegas de trabalho. Ou seja, houve um questionamento e uma inquietação da minha parte e a partir disso, das leituras realizadas e no decorrer da escrita da tese, os objetivos foram se concretizando e as perguntas se clarificando. A pergunta principal é como são formadas as identidades culturais do professor de língua estrangeira, que ao entrar em contato com uma

cultura e uma língua, até então estranhas, sente-se pertencente àquele mundo e, por muitas vezes, até reforça características suas ou tenta apreender características do Outro. Perguntas complementares foram surgindo e objetivaram questionar (1) a relação entre a formação da identidade nacional e do estereótipo na visão do professor de língua; (2) como as formações discursivas e as epistemologias influenciam a composição identitária deste professor.

Um dos objetivos deste trabalho é (1) discutir como as narrativas formadas sócio-historicamente influenciam na formação de uma identidade em constante questionamento, sendo os outros: (2) saber se e como a formação da identidade do professor de língua estrangeira é influenciada pela cultura da outra língua, (3) confirmar a indissociabilidade do tripé língua-cultura-identidade e (4) verificar como e a partir de quais discursos a identidade do professor é formada.

1.2 PERCORRENDO A TESE: ROTEIRO DE TRABALHO

Este trabalho procura se adequar à estrutura de seu gênero, mas sua elaboração foi na contramão desta formalidade.

Comecei este estudo a partir do meu interesse pessoal pelo tema e através da observação empírica sobre o problema: o que faz com que os professores de língua alemã se identifiquem e se aproximem com cultura alheia? A partir disso, o grupo de estudo foi selecionado: professores atuantes no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no ano de 2007, e a pesquisa foi realizada com aqueles que desejassem e se sentissem à vontade para tratar sobre suas

identificações. Não foram feitas entrevistas com perguntas fixas a serem respondidas, havia somente algumas “perguntas-guia” que foram apresentadas antes da conversa com o grupo de professores escolhido. As perguntas-guia mencionadas para o desenvolvimento da conversa foram as seguintes:

- (a) Por que você se tornou professor de alemão?
- (b) Como você se “vê” como professor de alemão?
- (c) Você se identifica com a cultura alemã? Em quais aspectos sim e quais não?
- (d) Se você já foi para Alemanha, como você “vê” os alemães? Se não foi, como você os imagina?
- (e) Se já foi: o que mudou para você após estar lá? Se não foi: o que acha que vai mudar na sua vida/na sua aula?

A partir do levantamento inicial de categorias de análise presentes nos dados gerados na pesquisa de campo e no agrupamento em temas afins, pude buscar concretamente a bibliografia, procurando livros, teses e artigos já lidos e ainda não lidos sobre o assunto. Só então comecei a formular as perguntas de pesquisa. A pergunta (c) do meu roteiro de entrevista foi o balizador da tese, pois foi a partir dela que as questões de língua, identidade, discurso, nação, colonialismo e outros temas, que serão apresentados na tese, afloraram. Para muitos, a pergunta (c) foi a mais complicada para discorrer, sendo este mesmo o objetivo da questão. Com ela, gostaria que os conflitos entre as identidades linguísticas surgissem e talvez fossem colocados em dúvida pelos professores participantes da pesquisa.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo pretendo introduzir algumas discussões teóricas que justificam a escolha do

tema pesquisado na área de Linguística Aplicada, além de expor o modo como a tese foi elaborada, assim como a organização da mesma.

Já no segundo capítulo, a discussão gira em torno da temática da identidade cultural e sua formação no(a)/através do(a) discurso (língua). Apresento também como algumas narrativas locais – e até estereotipadas – foram construídas, alinhando-as com narrativas globais. Saliento que neste segundo capítulo exponho alguns aspectos da teoria pós-colonial, entre eles, o hibridismo e o *terceiro espaço*, conceitos importantes tanto para a compreensão da formação da identidade em constante questionamento dos professores participantes da pesquisa, quanto para entender os deslocamentos realizados epistemologicamente e ontologicamente por estes profissionais. A partir da discussão epistemológica apresentada nesse capítulo, a análise de dados é realizada. No terceiro capítulo, explico a metodologia aplicada para a coleta de dados.

O quarto capítulo é dedicado à análise das conversas realizadas com os professores em 2007. Ela é feita tendo-se em vista os conceitos-chave da tese: a noção de identidade, o conceito de língua/discurso e de cultura. O quinto e último capítulo é dedicado às reflexões finais.

Neste trabalho o ponto de fluidez e de encontro são as culturas dos professores. Também há a questão da identidade fixa e da identificação móvel. Assim como estão presentes as histórias, as línguas, as vidas, as experiências, os amores e as repulsas de cada indivíduo. O que esta tese pretende demonstrar é o quão complexo é esse navegar entre/pelas/através das/nas culturas e como, a partir de formações discursivas, essa ‘navegação’ pode se tornar mais turbulenta ou mais tranquila.

2 – Língua, Cultura, Identidade

“Si no aprendemos de nuestra história
No habrá forma de progresar
Cometeremos los mismos errores”
Alex González

Alguns aspectos gerais da formação de professores de língua foram discutidos no capítulo anterior e aqui pretendo discutir, mais especificamente, aspectos ligados à formação linguística dos professores. Apresentarei neste capítulo três aspectos bastante discutidos, atualmente, na Linguística Aplicada nacional e internacional (SIGNORINI, 1998; RAJAGOPALAN, 2003): as concepções de língua, identidade e cultura.

Entender e discutir sobre esses três pontos é fundamental neste trabalho, pois essa tríade é parte constituinte da identidade do professor de língua estrangeira e um aspecto não pode ser discutido sem levar o outro em consideração, como mostrarei na discussão abaixo e na análise das conversas realizadas. As noções de língua e identidade serão discutidas tendo-se em vista a epistemologia pós-moderna e seus desdobramentos.

Aqui também serão apresentadas algumas narrativas locais que se encaixam na rede de narrativas globais sobre a cultura e identidade *alemã* ou de origem alemã.

Finalizo o capítulo apresentando abordagens culturais e discutindo a questão do hibridismo cultural e do terceiro espaço, para compreender como os deslocamentos dos discursos produzem questionamentos identitários dos professores participantes da pesquisa.

2.1 NOÇÕES DE LÍNGUA

Para entender melhor a noção de língua que abordo neste trabalho, apresentarei primeiramente outra visão, contrapondo com o que será defendido ao longo da tese. Primeiro será discutido sobre a visão de língua como código, para então compreendermos o porquê da escolha da visão de língua como discurso.

2.1.1 Como código

O papel da língua e sua função sempre foram pontos de discussão entre os estudiosos da área das Ciências Humanas. Para alguns, a língua é vista como um código, isto é, como um conjunto de signos utilizados para a transmissão de mensagens, ou como nos explica Bakhtin⁹ (2004, pág. 90), a língua como código “constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta”. Desta forma, as palavras são analisadas aqui enquanto descontextualizadas, não envolvendo a intenção do falante e por isso são tidas como um conjunto esvaziado de significado produzido pelo falante que gera falas livres de sua “consciência individual”, conforme afirmou Bakhtin (*op. cit.*).

Coracini (2003, pág. 143) explica esta separação ao dizer que

Parece, então, ser possível afirmar que, a partir de SAUSSURE, a relação entre as línguas permaneceu uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar.

⁹ Aqui admitimos que Bakhtin participou do Círculo de Bakhtin, mas ao citarmos obras específicas, estas terão como autores principais, aqueles indicados nas versões brasileiras da obra.

Pensar a língua como código é pensar em um mundo onde o signo é dicotômico, isto é, sinal e sinalidade são apresentados e trabalhados de formas distintas. Esta dicotomia revela uma visão de mundo, no qual o con-texto¹⁰ é separado e separável do texto. Isto remete a uma das dicotomias saussurianas: a de língua e fala ou *langue* e *parole* (SAUSSUREE, [1915] 1997). Nela, o linguista explica que a primeira é de ordem social, regrada, sistematizada e estruturada por princípios específicos e a segunda, a fala, é de caráter individual e por isso heterogêneo, não sistematizada e secundária. Para Saussure ([1915]1997) é impossível conceber uma sem a outra e é no conjunto de língua e fala que se dá a linguagem. Por questões de estudo e de recorte epistemológico, a linguística da época, como ciência, ocupou-se com o estudo da língua (composta de signos), considerando a fala objeto de estudo de outra ciência, não explicitada na obra do autor. Saussure ([1915]1997, pág. 93) apresenta, além das dicotomias, alguns princípios, como o da imutabilidade e mutabilidade do signo, referindo-se a ação do tempo na relação entre a língua e a massa falante (SAUSSURE, *op. cit.*) e conclui sua explicação a este princípio, afirmando que

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações.

Se temos uma língua que está sujeita às ordens sociais, isto significa dizer que a língua caracterizada como social e sistematizada (SAUSSURE,

¹⁰ Aqui grafo esta palavra desta forma para marcar a presença de um outro lugar no texto, isto é, o texto não apresentado de forma isolada. Sendo aqui texto visto no seu significado mais amplo possível.

1997) está carregada de construções e formações sócio-históricas, por outro lado essas alterações historicamente concatenadas devem ser vistas de forma cristalizada para tornar possível o estudo científico da língua, o único objeto da Linguística da época, ou seja, faz-se um recorte sincrônico da alteração diacrônica sofrida pela língua.

A construção de uma visão de língua marcada historicamente também apresenta seu componente ideológico e, vista nestes termos, tenta igualmente desvincular o contexto da produção do falante, como se houvesse um *real* produzido a ser desvendado, como afirma Almeida (2011, pág. 24)

Na concepção de língua como código ideológico, o processo de construção de interpretações coloca ao sujeito a necessidade de desvendar a realidade que está como que encoberta (pelo código ideológico) e precisa ser revelada. Em última instância, existe aqui o pressuposto de que haja uma realidade dada, que precisa ser decifrada e, desse modo, supostamente se possa acessar a realidade/verdade de forma mais direta.

Assim como Almeida (2011) e Jordão (2006), também não acredito que essa noção de língua seja o suficiente para estabelecer uma interação efetiva entre os falantes, pois ela está ligada a uma visão de mundo fixa e estável, supondo que exista uma única e alcançável verdade.

2.1.1.1 O discurso da modernidade

Não pretendo aprofundar questões sobre a modernidade, apenas apresentarei pontos relacionados à mentalidade moderna que contribuirão para a compreensão da formação de uma noção de língua moderna, aqui tratada como código, noção essa também vinculada pelo viés estruturalista. O objetivo é apresentar noções da epistemologia moderna para contrapormos com a pós-moderna e entendermos quais noções de língua-cultura-identidade os

professores-colaboradores¹¹ da minha pesquisa compartilham.

Sanchez (1992) explica que é necessário relativizar o conceito de modernidade, pois para ele sempre se é “moderno” em relação à algo ou ao alguém (*ibidem*, pág. 43), tanto que para o autor, o conceito de pós-modernidade carece de sentido (*ibidem*, pág. 44).

Giddens (1991) e Harvey (2008) apontam que a modernidade teve seu início com o declínio do regime feudal ao trazer mudanças tanto no âmbito social e cultural quanto no econômico. Além disso, os autores discutem que o deslocamento da legitimação dos saberes religiosos, como os da Reforma, para o conhecimento científico, o fortalecimento dos Estados-Nação e a fetichização de metanarrativas foram cruciais para o pensamento do sujeito e do discurso moderno, centrado na noção de temporalidade linear, no espaço delimitado e no sujeito centrado.

Andreotti (2010) também vê as metanarrativas como característica do pensamento do século XX, considerado por ela com as mesmas características modernas mencionadas por Giddens (1991) e Harvey (2008). Citando Gilbert (2005), ela percebe o pensamento deste século como sendo fixo, assim “conhecimento, identidade e cultura são entendidos como ‘substantivos’ ou ‘coisas’ e aprendizagem é conceituada como acumulação de blocos fixos desconhecimento”¹² – tradução da autora¹³. (ANDREOTTI, *op. cit.*, pág. 7)

¹¹ O conceito de professor-colaborador será explicado no capítulo 3.

¹² No original: “[Twentieth century’ thinking is thus characterised by fixity]: knowledge, identity and culture were understood as ‘nouns’ or ‘things’ and learning was conceptualized as the accumulation of fixed building blocks of knowledge.”

¹³ Todas as traduções presentes são da autora do trabalho e aparecerão seguidas do texto original em nota de rodapé.

Para entendermos melhor a epistemologia moderna, explicaremos no próximo item características do pensamento pós-moderno, sempre contrapondo-o com a epistemologia moderna.

2.1.1.2 Do discurso pós-moderno para o discurso do pós-colonial

O conceito de pós-modernidade está intimamente ligado à alteração da noção de tempo-espaço (Sanches,1992), tornando a comunicação mais instantânea e revelando os limites entre as relações como porosos e flexíveis. Além disso, Harvey (2008) vê também na transformação do mercado financeiro outro ponto crucial que demonstra essa alteração do pensamento moderno para o pós-moderno. Para o autor, a mudança ocorre quando saímos da produção em massa, típica do fordismo, para uma *acumulação flexível*, “caracterizada pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, *op.cit*, pág. 140).

Podemos considerar o pós-modernismo como uma nova forma de ver e pensar o sujeito (e o discurso) não mais uno e centrado, mas fragmentado e também relacional, pois está sempre direcionado ao outro e formado pelo outro. Essa visão de sujeito, muitas vezes, é relacionada com a teoria pós-estruturalista de vertente francesa bastante discutida entre os anos 60 e início dos anos 80, no século XX, por Foucault, Deleuze, Derrida, Baudrillard, Lyotard entre outros. Segundo Prysthon (2011, pág. 5) muitos destes teóricos foram rotulados de pós-modernos mesmo quando não se encaixavam plenamente

nas teorias da pós-modernidade. Para ela “o pós-estruturalismo seria, então, uma fronteira da modernidade (com tudo o que implica essa condição de fronteira) e não a encarnação teórica do pós-modernismo (...)” (*idem, ibidem*). Assim, a autora assinala que o pós-estruturalismo só ocorreu por estarmos vivendo em um tempo pós-moderno, no qual a releitura da sociedade se faz presente.

Andreotti (2010) explica que enquanto o discurso moderno vê o conhecimento, a cultura e a identidade como substantivos, ou seja, como algo fixo, o discurso pós-moderno vê esses conceitos como um verbo, fluido, construído e situado histórica e socialmente (ANDREOTTI, *op. cit.*, pág. 07). O discurso pós-moderno então seria aquele que (des)concerta, (des)orienta, (des)estrutura e (des)loca sentidos e significações, questionando assim as metanarrativas tão presentes no discurso moderno, tornando-as obsoletas (*idem, ibidem*). Por isso, Sanches (1992) afirma que o objetivo da pós-modernidade não é esclarecer, mas sim questionar, pluralizar e “descolonizar a imaginação”. Mas, segundo Prysthon (2011), apesar do discurso pós-moderno ser questionador e descentralizador, ele reestruturou os cânones culturais e não abordou os discursos periféricos. A autora explica que a partir da necessidade de se incluir em uma teoria o escopo abordado pelas questões da pós-modernidade e da identidade terceiro-mundista (*op.cit.*, pág. 7) é que surgiu uma nova abordagem teórica: a pós-colonial, que a partir do discurso da *diferença* e da *alteridade* analisa questões locais relacionadas com processos e movimentos globais, dando voz e representatividade subalterna. Com o discurso pós-colonial há uma reavaliação e rediscussão das relações e das hierarquias, descentralizando a produção de conhecimento. Ou como afirma

Andreotti (2010), desmascarando e, ao mesmo tempo, mimetizando o poder e as relações coloniais. O discurso pós-colonial, com o objetivo de descolonizar, como afirma Bonnici (2011, pág. 7), “historiciza sua posição e produz conhecimento que subverte o campo de ação política”. Essa subversão foi necessária para questionar a relação Norte-Sul e (re)configurar os lugares periféricos, não somente centralizando-os, mas reposicionando-os e analisando-os a partir do seu próprio eixo. Prysthon (2011, pág. 15) *apud* Dirlik (1994, pág. 352) explica que “o pós-colonialismo representa uma resposta a uma genuína necessidade, a necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela inabilidade de velhas categorias em analisar o mundo.”¹⁴

Bhabha (2003, pág. 135) explica que o discurso colonial é *interdito*, isto é, “um discurso na encruzilhada entre o que é conhecido e permitido e o que, embora conhecido, deve ser mantido oculto, um discurso proferido nas entrelinhas, e como tal, tanto contra as regras quanto dentro delas.” Assim, o trabalho do discurso pós-colonial é questionar o *interdito* e não negar que ainda existam relações que embora sejam neocoloniais, não possam ser vistas e analisadas de outra forma.

Aqui então, vemos o prefixo “pós”, assim como afirma Andreotti (2010, pág. 11), como questionador e não como indicativo de uma sequência temporal, isto é, algo após a modernidade ou a colonialidade, e neste sentido abrimos um leque de perspectivas, o que permite a convivência simultânea do discurso moderno e pós-moderno no mesmo contexto local.

¹⁴ No original: “Postcoloniality represents a response to a genuine need, the need to overcome the crisis of understanding produced by the inability of old categories to account for the world.”

2.1.2 Como discurso

Após a publicação do livro póstumo de Saussure, outras ciências passam também a ter interesse no estudo da linguagem. Assim, outras abordagens e concepções surgem em conjunto com outras ciências, como exemplo, as Ciências Biológicas e Exatas passam a ser abordadas nos estudos linguísticos e a língua começa a ter outras perspectivas que vão além do código; ela passa a ser vista em seu con-texto e o discurso é o *modus operandi* ao se pensar no conceito de língua. Apesar da mudança de foco e de interesse nos estudos linguísticos ser divulgado somente no século XX, já ao final do século XIX, o Círculo de Bakhtin criticava as formas de analisar a língua quando concebida como código e indicava uma nova perspectiva perante a visão de língua, passando a analisá-la em sua forma discursiva. A partir desse momento muitos estudiosos passaram a trabalhar com a visão cunhada pelo círculo bakhtiniano. Quando afirma que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, pág. 96), Bakhtin mostra que sinal e sinalidade não podem ser separados, pois um implica necessariamente no outro. Sendo assim, ao não separarmos a língua do seu con-texto, tomamo-na como discurso e apresentamo-la permeada de ideologia e constitutivamente heterogênea, transpassada por outros discursos. Segundo Foucault (2005a, pág. 49), o discurso “nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”; Roditi (2005, pág. 200) diz que reverberação é a “persistência de um som após ter sido extinta sua emissão por uma fonte e que ocorre como resultados de reflexões nas paredes de um recinto total ou parcialmente fechado”. Aproximando esta definição técnica do fenômeno da

reverberação com o pensamento de Foucault, entendemos que ao falar em reverberação, Foucault indica que no discurso não há um emissor identificável, nominável, individualizado, pois este já é 'extinto' e apagado, assim, o que conhecemos são apenas reflexos dele reconhecidos e acordados na sociedade que o construiu sócio-historicamente. Daí também advém o conceito de formação discursiva, que procura nomear os discursos de diferentes saberes e de diferentes épocas sobre o mesmo objeto. Foucault (2008, pág. 43) explica formação discursiva como

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [grifo no original]

Assim, um conjunto isolado de discurso não caracteriza uma formação discursiva, pois as regras que a determinam são apresentadas como um sistema, relacionando objetos não *apriorísticos*, tipos enunciativos, conceitos e estratégias (GRANGEIRO, 2006), ou seja, as formações discursivas são elaboradas a partir de enunciados que refletem alguma relação linguística entre si e a partir dos quais são realizadas as práticas discursivas, por isso as práticas discursivas não podem estar separadas da noção de discurso, tendo em vista que são elas que estabelecem regras para os enunciados. Foucault (2008, pág. 138) explica que as práticas discursivas são

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

É importante salientar que as práticas discursivas são produtos de

determinadas relações sociais e permeadas do binômio poder-saber, ou seja, as transmissões de determinadas práticas podem reforçar ou alterar certo tipo de formação discursiva (FOUCAULT, 2005b, pág. 12). Analisando as práticas discursivas podemos delinear a construção das identidades dos professores participantes da pesquisa a partir das narrativas por eles apresentadas e das representações transmitidas em suas falas frente a noção de língua, identidade e profissionalização. Por isso é importante compreender também o sujeito do discurso desta pesquisa, pois serão as suas práticas que revelarão traços de um dado momento histórico e social de um grupo, transformando narrativas em práticas discursivas glocalizadas¹⁵. Conforme afirma Fernandes (2007, pág. 33) ao dizer que, o sujeito discursivo “trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um ‘eu’ individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro”, entendo que este sujeito é formado pelas histórias e pelas formações discursivas das comunidades às quais pertencem, sendo elas reais, virtuais, nacionais, internacionais, reais, fictícias.

Neste sentido, o que é dito não pode ser visto como original/novo ou ter algum caráter fundacional, mas sim histórico, socialmente construído e negociado; como somos constituídos por e através de discursos, manifestamos todas essas *reverberações* como verdadeiras, o que faz com que o sujeito fique à mercê da ordem do discurso. E como afirma Foucault (2005a, pág. 22) "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo". Essas exigências são ditadas

¹⁵ O termo glocal faz referência a palavra glocalização cunhada por Roland Robertson (1992) que relaciona práticas globalizadas à práticas localizadas, ou seja, a junção das tendências globais em realidades locais.

pela sociedade e pelos grupos aos quais o sujeito pertence, havendo toda uma identificação com as 'regras' e costumes lá estabelecidos. Sendo assim, ver a língua como discurso é vê-la em conflito, enquanto instável e múltipla, é não buscar o 'elo perdido'¹⁶, ou seja, a língua como discurso é uma forma de não precisarmos buscar sua origem, supondo que houvesse alguma.

Quando o discurso utilizado é o do outro, é o do estrangeiro, entrar neste discurso envolve adaptação e deslocamento. Além disso, a palavra estrangeira é dotada de *empoderamento* e verdade, como afirma Bakhtin (2004, pág.101):

esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira - palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu túmulo, a consciência ideológica do povo invasor) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse a ideia de *poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou* a reflexão lingüística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo.

Ou seja, com o estudo da língua estrangeira (LE) podemos fazer, com os discursos, relações diferentes daquelas feitas somente com os da língua materna (LM). É a partir do encontro ou confronto de LM com LE que percebemos essa “ideia de poder, de força, de santidade, de verdade” (Bakhtin, *op.cit.*) que a língua traz, ou como afirma Tavares (2010, pág. 70) é “no encontro-confronto com outras línguas, [que] o sujeito encontr[a] outros modos de se subjetivar”, ou seja, o embate entre LM e LE está sempre inserido em um contexto de confronto, de diferenças ideológicas e simbólicas. A LE, como nos

¹⁶ O elo perdido é para os cientistas a ligação entre os primatas e a primeira linhagem humana. Segundo alguns cientistas este 'elo' já foi encontrado, conforme noticiado em http://www.jn.pt/PaginaInicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=1238498

mostra Rosa (2009), é uma língua territorializada e localizada como o lugar do Outro, é o que está fora e além do sujeito, e por haver deslocamento entre o conforto e o desconforto, o agradável e o desagradável é que há embates simbólicos e ideológicos entre a LM e a LE. Tavares (2010, pág. 78) *apud* Anderson (1999, pág. 108) afirma que “a língua do Outro, língua que por definição me é estrangeira, marca a questão da identidade com toda a violência que essa posição lhe confere”. E essa violência é simbólica, isto é, um embate, um questionamento constante que transforma a identidade do sujeito com essa característica de constante enfrentamento.

2.1.2.1 O “silêncio”

Ao analisarmos um discurso, não somente o que é proferido pelo falante é importante, mas o momento silenciado e o não dito também o são. Ao evitarmos nos manifestar sobre algum assunto, podemos indicar mais significados mais do que as palavras podem realmente proferir. Além disso, minutos de pausa e de reflexão entre uma determinada fala e outra, também podem expressar muito mais do que um fluxo contínuo de fala. Entretanto, neste trabalho, as pausas de pensamento serão objetos de análise, por mais que eu as considere importantes.

O silêncio, como afirma Bhabha (2003), é místico e é através dele que se ecoa a presença histórica colonial de dominação, o próprio autor afirma que o silêncio “(...) transforma o triunfalismo imperial no testemunho da confusão colonial; aqueles que ouvem o seu eco perdem suas memórias históricas” (BHABHA, *op. cit.*, pág.178). Sendo assim, o silêncio é também memória e por

isso integra o discurso, ou como afirma Orlandi (2007, pág. 29) “o silêncio é o real do discurso”, isto é, ele é também carregado de significado.

Bhabha (2003) também explica que conforme os silêncios se repetem, identidade e realidade coloniais são lentamente desfeitas, ou seja, com o silêncio nada é feito sem se sentir o efeito de deslocamento, isto é, nada do que a colonialidade original pensou conseguirá se sustentar ou permanecer, pois é através do silêncio que há um desfalecimento do poder colonial que não é transfigurado e por isso acaba refratando. O autor (*op. cit.*, pág. 180) afirma que o silêncio vai além do discurso:

Esta não é apenas uma questão de linguagem; é a questão da representação da diferença pela cultura – modos, palavras, rituais, hábitos, tempo – inscrita *sem* sujeito transcendente que sabe, fora de uma memória social mimética, através do cerne – ô-bum – do não-senso (*idem, ibidem*). [grifo no original]

Sob esse ângulo, o silêncio é muito mais do que fundador (ORLANDI, 2007), é fundacional e aparte de toda e qualquer questão relacionada somente ao discurso, ele transcende e ao mesmo tempo em que está carregado de memória e história, também se desloca e se desfaz.

Podemos fazer, assim, uma analogia ao silêncio das famílias de origem alemã de alguns dos professores-colaboradores deste trabalho. Muitos não sabiam exatamente o motivo da migração ao Brasil, pois o assunto era considerado muitas vezes tabu nas famílias. Um silêncio repetido, uma identidade reprimida e com o tempo, deslocada e reformulada.

2.2 DISCURSOS COMO FORMADORES DA CULTURA E DA IDENTIDADE

Um dos momentos da socialização do indivíduo é realizado a partir do contato com os discursos de diversos grupos, como por exemplo, o familiar, o

escolar, o amical, etc. Além disso, não podemos esquecer que cada grupo possui suas ideologias, regras, rituais e é também influenciado por diversos outros aspectos (ambiental, espiritual, entre outros).

FOUCAULT (2005a, pág. 39) explica que

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Ao dar importância ao ritual, o autor demonstra que, além das palavras, devemos levar em consideração tudo aquilo que pode alterar o nosso entendimento do dito. O que entendemos por ritual é, geralmente, um item lexical carregado de significados culturais que não são neutros e nem podem ser considerados aprioristicamente. A partir disso, nossas identificações são construídas, como afirma Schere et. al. (2003, pág. 26), “(...) construímos nossa identidade por idas e vindas em várias dimensões, incluindo a dimensão espacial e linguística.” Aqui, vejo esta dimensão espacial citada pelas autoras como algo amplo, tridimensional e a-local e por isso, inclui a cultura tanto na dimensão espacial como na linguística.

2.2.1 Discurso-Cultura-Identidade

Ao pensar a divisão deste trabalho, sempre levei em consideração o tripé língua-cultura-identidade como algo indissociável, além disso é difícil de compreender cada conceito isoladamente, sem levar os outros em

consideração. Essa minha ideia é corroborada por Jordão (2010, pág. 115), ao afirmar que

Em geral, usamos a palavra língua para nos referirmos especificamente aos sistemas discursivos relacionados às estruturas e gramáticas de diferentes sistemas linguísticos, e a palavra cultura para nos referirmos aos sistemas discursivos de valores e modos de entender o mundo. No entanto, tais usos são intercambiáveis e não facilmente distinguíveis, uma vez que os sistemas linguísticos são sistemas de valores e os sistemas culturais, por sua vez, são linguísticos também.

É por esse motivo que apresento os termos língua e cultura unidos por um travessão: língua-cultura (RAJAGOPALAN, 1998).

Rajagopalan (1998, pág. 41) afirma que a identidade se constitui na e através da língua, por isso me permito adicionar uma terceira dimensão ao conceito língua-cultura: a identidade. Segundo o próprio autor (2003, pág. 69) “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Vendo deste modo é impossível deixar de considerar a relação entre língua, cultura e identidade como parte fundamental da formação de um professor ou até mesmo de qualquer falante/aprendiz de outra língua língua. Esse tripé pode ser considerado o *core* da formação de professores de línguas, não importando se materna ou estrangeira, pois são esses os três aspectos que perpassam toda sua formação acadêmica, seja ela pré, simultânea ou pós. . Essa ideia se aproxima da afirmação de Coracini (2003b, pág. 193) ao dizer que a identidade do professor “se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito”, ou seja, o professor é formado e transformado através dos diversos confrontamentos identitários existentes no seu processo de formação. Com isso quero dizer que em todo o discurso que forma e transforma esse professor são percebidas simultaneamente a presença da língua, da cultura e da identidade de Outros.

Apesar de aqui, língua-cultura-identidade ser apresentado como um termo só, a literatura acadêmica ainda prefere segmentar e discutir cada item separadamente, mas de maneira entrelaçada, isto é, sempre discutindo um único termo, mas sempre fazendo referência aos outros. Os dois primeiros termos sempre foram objetos de discussão e de trabalhos acadêmicos [CHARAUDEAU, 1983; JANZEN, 1998; FONTES, 2002; MENDES, 2002; AMATO, 2005], já o termo identidade está sendo um dos novos enfoques da linguística aplicada nos últimos anos [RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2002 e 2006; CORACINI, 2003; SIGNORINI, 2006]. Por isso resolvi explorá-lo um pouco mais, pois ao trabalhar o conceito de identidade, estarei trabalhando também os de língua e cultura. Isso porque entendo os três conceitos como indissociáveis e assim ao focar um, estarei necessariamente tratando também dos outros dois.

Autores como Hall (2005) e Woodward (2000) afirmam em vários momentos que uma das características da pós-modernidade é colocar o conceito de identidade em dúvida, provocando assim um questionamento e introduzindo uma expressão que virou jargão: “crise de identidade”. Essa crise é, segundo Hall (2005, pág.35), formada a partir da descentralização do homem, e ocorre em cinco momentos marcados cronologicamente no século XX. O primeiro momento (a) é a releitura de Marx feita por Althusser, na segunda metade da década de 60, ao afirmar que o indivíduo não é responsável pelo meio que cria, pois este já foi elaborado e dado pelos outros indivíduos, o que faz com que ele possa modificá-lo somente a partir dos instrumentos materiais e culturais oferecidos pelas gerações anteriores. O que podemos observar é que a releitura feita por Althusser revela que o marxismo

exclui a ideia de agência individual, ou seja, a noção de uma essência humana ou da sua singularidade são descartadas, pois o humano aqui é marcado pela e através da história. Sendo assim, a visão anti-humanista e antiessencialista foi uma das formas de romper com o centramento do sujeito. O segundo momento (b) está ligado ao conceito desenvolvido na psicanálise durante a década de 1960, no qual a formação do *eu* se realiza através do olhar do 'outro', o sujeito é sempre incompleto e em estado de transformação, por isso a psicanálise usa, geralmente, o termo identificações, pois vê o significado de identidade como um estágio de plenitude ilusório. O próprio Hall (1997, pág. 5), em texto anterior, explicita essa incompletude e transitoriedade da identidade

(...) a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um 'eu verdadeiro e único', mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos (...)

Tendo isso em vista, uso neste trabalho o termo identidade no mesmo sentido que a psicanálise apresenta, ou seja, sempre neste sentido provisório, dialógico e fragmentado através do tempo e do espaço. Aqui, como explicitarei na introdução deste trabalho, identidade e identificação serão usadas indistintamente e serão sinônimas de "constituição identitária" (TAVARES, 2010).

O terceiro momento de descentramento do sujeito, segundo Hall (2005) (c) veio com o estruturalismo saussuriano, a partir da publicação póstuma do **Curso de Linguística Geral** em 1916, afirmando que a língua não é um sistema individual, mas coletivo e arbitrário, independente da vontade do falante. O quarto ponto de descentralização está relacionado (d) ao pensamento foucaultiano elaborado durante a década de 1970. O qual falava

sobre o poder disciplinar ao qual o sujeito está subjugado, isto é, o poder disciplinar existe para organizar e vigiar o indivíduo na sua coletividade, impedindo que o sujeito aja por sua própria vontade. O quinto e último ponto é o (e) advento do movimento feminista nas décadas de 60 e 70 do último século, que surgiu junto com os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos e com o fim do colonialismo em vários países da África e do Caribe. O feminismo mostrou a possibilidade de outra visão em relação ao sujeito cartesiano, debatendo temas como público vs. privado, sexualidade/gênero, e principalmente a igualdade legal e social. Este movimento apresentou novas maneiras de se pensar o preestabelecido ao discutir “sobre a política de representação e de identidade através da linguagem” (BONNICI, 2005, pág. 29), sendo o *slogan* do movimento “O pessoal é político”. Além disso, o feminismo trata de questões de diferença, teorias de identidade e da interpelação do sujeito frente ao discurso dominante. O movimento feminista alterou a perspectiva predominantemente masculina e foi também se alterando durante o século.

Tendo isto em vista, podemos notar que a discussão sobre a existência de uma essência humana foi foco no século XX e é levada também para o século XXI. Não é o homem ou uma unidade centrada e real existente nele, mas sim o questionamento da existência de uma verdade única e plena e a fragmentação do ser humano.

Com base nestes descentramentos, Hall (2000, pág. 111) define identidade como

ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os jeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os

processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar.’

Isso indica um sujeito des-locado, des-focado e em constante mudança. Podemos dizer então que o professor de língua estrangeira é “interpelado”, de acordo com Hall (*op. cit.*), por diversos discursos: o familiar, o acadêmico, o profissional, o do cotidiano, o histórico, o linguístico, o cultural, entre outros; confrontado com essa gama de discursos, o professor de língua forma seu discurso aparentemente uniforme, assemelhando-se a outros professores de língua, e em especial aos seus pares que lecionam a mesma língua.

Concordando com a visão de que somos transformados pelas formações discursivas, temos Woodward (2000) afirmando que as transformações globais econômicas sugerem uma modificação das relações sociais, havendo um deslocamento de centros e conceitos, como o de classes sociais.¹⁷ Essas transformações levam, segundo a autora, irremediavelmente à chamada diáspora moderna, fazendo com que as pessoas desconstruam suas identidades preestabelecidas e as repensem. Woodward (2000) mostra que isso faz parte do mundo contemporâneo, o qual ela chama de pós-colonial, sendo parte constitutiva desse mundo a contestação das identidades culturais. Citando Hall (1990), Woodward (2000, pág. 28) explica que há dois modos de pensarmos as identidades culturais: (1) como uma “busca (da) recuperação da ‘verdade’ sobre o passado na ‘unicidade’ de uma história e de uma cultura

¹⁷ A autora afirma que o conceito marxista de classe não existe mais, sendo transformado em uma categoria “mestra” (*op.cit.* 29), a exemplo das “narrativas mestras” de LYOTARD, Jean François. **La Condition Postmoderne**. Lisboa: Gradiva, 1979, e não num único centro que define as relações.

partilhada” e (2) como “uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’”. Segundo Woodward (op.cit), Hall afirma que o segundo modo não nega a historicidade da identidade, mas essa busca provém de uma *comunidade imaginada*. Ao discutirmos o ‘tornar-se’ e o ‘ser’ colocamos estes conceitos contrapondo-os com aquilo que não nos tornamos e não queremos nos tornar e aquilo que não somos e nem queremos ser, mas essa oposição não é fixa, ela é construída na relação da diferença, isto é, para eu “não me tornar” e “não ser” eu preciso de um outro que dialogue nas diferenças. Nesse sentido, a identidade constrói-se na *différance*, ou seja, naquilo que diferencia e difere, naquilo que aproxima e afasta, em um des(re)locar cultural, histórico, social e discursivo, como afirma Hall (2000, pág. 106)

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. (...) E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’.

Para Derrida (1982), a partir da diferença inaudível dos fonemas /a/ e /e/ em ‘différance’ e ‘différence’ é como se houvesse um silêncio sepulcral produzindo uma resignificação dos significados, ou como definido por Santiago (1976, pág. 45)

A *différance* não é “nem um conceito nem uma palavra”, funciona como “foco de cruzamento histórico e sistemático” reunindo em feixes diferentes linhas de significados ou de forças, podendo sempre aliciar outras, constituindo uma rede cuja tessitura será impossível interromper ou nela traçar uma margem, pois o que se põe em questão é “a autoridade de um começo incontestável, de um ponto de partida absoluto, de uma responsabilidade de princípio”. (...) A *différance* não é nem uma palavra, nem um conceito, é o que faz com que “o movimento da significação só seja possível se cada elemento dito presente, aparecendo no cenário da presença, relacionar-se com algo que não seja ele próprio, guardando em si a

marca do elemento passado e já se deixando escavar pela marca do elemento futuro, o traço não se relacionando menos com aquilo que chamamos de futuro do que com aquilo que chamamos de passado, e constituindo aquilo que chamamos de presente, por esta relação com o que não é ele próprio” [grifo da pesquisadora].

A partir da afirmação de Hall (2000) e do entendimento do conceito de *différance* apresentado a partir de Santiago (1976), vemos a identidade como um processo relacional, no qual, de acordo com Fanon (1986), precisamos de três aspectos fundamentais para a construção da identidade: é preciso existir (a) *para um Outro*¹⁸, (b) *em direção a um Outro* e se constituir (c) *em relação com o lugar do Outro*. Essa é a premissa da teoria pós-colonial¹⁹, que analisa o hibridismo através da relação colonizador/colonizado, na qual o primeiro coloca-se em uma posição superior para se convencer da sua superioridade e então impor ao colonizado a inferiorização.

Rajagopalan (1998, pág. 41) afirma que

a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua ser em si uma atividade em evolução e vice-versa.

Isso implica que a linguagem e a identidade estão sempre se modificando num estado de fluxo contínuo.

¹⁸ O termo “Outro”, em maiúsculo, se refere à noção de alteridade na relação entre sujeitos, correspondendo à linguagem, à cultura, ao discurso.

¹⁹ Alguns conceitos-chave relacionados à teoria pós-colonial serão discutidos no decorrer da tese: como descentramento, desconstrução, diferença, efeitos de verdade, estereótipo, hibridismo, multiculturalismo, poder/saber, simulacro.

Considerando a aprendizagem de língua estrangeira, Revuz (1998) mostra-nos que um dos aspectos do aprendizado de uma língua estrangeira é a construção de uma identidade visando o desejo pelo novo, pelo desconhecido, pelo estranho, pelo diferente. Esse desejo de apropriação de outra identidade pode estar ligado ao questionamento feito pelo sujeito a partir de seu lugar de origem, ou seja, sua língua materna. É possível explicarmos esse desejo, admiração e vontade de ser um Outro por considerarmos este Outro como melhor, superior e detentor do poder. Tal afirmação assemelha-se ao que Bhabha (2003, pág. 130) chama de mímica, que “é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, *como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente* [grifos do original]”, ou seja, é algo que quero e ao mesmo tempo não quero ser, é simultaneamente um objeto de atração e repulsa. Identificar-se e portar-se como o nativo (o alemão) e ao mesmo tempo reafirmar-se como nacional (o brasileiro) é o arremedo de si mesmo na tentativa da mímica perfeita, é transformar-se num simulacro.

A língua estrangeira é um lugar onde quase tudo é permitido, pois nos permitimos ter um Outro *eu*, diferente do da língua materna (REVUZ, 1998), e tal permissão nos liberta da nossa identidade anterior, por isso há uma procura e uma mistura do novo com o velho, do conhecido com o desconhecido, ou seja, nós não somos mais aquilo que a nossa língua materna diz que somos, mas estamos no espaço entre a cultura da língua materna e da língua estrangeira e somos constantemente influenciados e transformados por ele. A identidade cultural é formada a partir do deslocamento da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE), deslocamento que coloca o sujeito num *terceiro espaço*, diferente daquele da LM e da LE: um espaço híbrido, móvel,

contingente, traduzível (BHABHA, 2003). Para Bhabha (1990, pág. 121) a relação entre hibridismo e terceiro espaço é muito próxima, como explica:

Mas para mim, a importância do hibridismo não é para ser capaz de traçar dois momentos originários a partir do qual emerge o terceiro, em vez disso, *hibridismo para mim é o 'terceiro espaço'* que permite que outras posições surjam. Este terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e estabelecem novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que não são adequadamente compreendidas através do já conhecido.²⁰ [grifo da autora]

Para Bhabha (1990, 2003) o hibridismo é um lugar de conflito e ambiguidade, é onde podemos contestar o símbolo da autoridade e subverter a ambivalência do poder, não havendo síntese, somente contestação. É importante deixar claro que o hibridismo de que Bhabha (1990, 2003) trata não é aquele do senso comum, ou seja, a fusão de dois elementos distintos, mas sim um espaço metafórico e metonímico que transcende barreiras e é por si só um espaço de conflitos e antíteses.

Norton Peirce (1995) diferencia identidade social de identidade cultural. A primeira é definida como sendo a relação entre o indivíduo e o mundo social amplo, mediado por instituições como famílias, escolas, locais de trabalho, serviços sociais e tribunais. Tal relação deve ser entendida como referência ao gênero, à classe social ou à etnia. Já a segunda se refere à relação entre indivíduos e membros de um grupo que dividem uma história comum, uma mesma língua(gem) e modos similares de entender o mundo. Para a autora, a identidade cultural é formada pelos sujeitos, sendo esses sujeitos separados

²⁰ No original: "But for me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the 'third space' which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom."

das instituições às quais estão ligados ou pertencem, o que para mim parece um pouco discrepante, pois essas instituições são culturais e semelhantes. Não são idênticas aos grupos que Norton Peirce (1995) chama de “cultural”, afinal, a família também não divide uma história comum, a mesma língua(gem) e modos similares de entender o mundo? Em trabalhos posteriores, a mesma autora revê sua posição, vê semelhanças entre o que ela aborda como identidade social e cultural e afirma que elas possuem mais semelhanças do que diferenças

Eu tendo a não recorrer à teorias da identidade cultural, porque eu tenho discutido se elas fazem jus à heterogeneidade dentro dos grupos que eu tenho encontrado e a natureza dinâmica de identidade que eu tenho observado. Ao refletir sobre estes cinco artigos, no entanto, tenho visto a diferença entre identidade social e identidade cultural como fluída e com mais pontos comuns do que diferentes. (Norton, 1997, pág. 420)²¹

Mas qual a função da língua estrangeira nesse deslocamento que é parte integrante da própria identidade cultural e social? Revuz (1998, pág. 220) afirma que “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua”. Pensando nisso vemos que a língua estrangeira também integra as características da identidade do sujeito descritas acima. A língua estrangeira também faz parte da tríade citada no início deste tópico e aqui ela é vista talvez como uma das principais responsáveis pelo questionamento da identidade - no deslocamento cultural - para a formação do sujeito pós-moderno, pois conforme Revuz (1998, pág. 227)

²¹ No original: “I have tended not to draw on theories of cultural identity because I have debated whether they could do justice to the heterogeneity within the groups I have encountered and the dynamic nature of identity I have observed. As I have reflected on these five articles, however, I have seen the difference between social identity and cultural identity as fluid and the commonalities more marked than the difference”.

Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem.

Aqui, a autora afirma que há uma aproximação entre a proficiência e o pertencimento a comunidade da língua outra. Com isso, podemos questionar em que medida as línguas dos imigrantes ainda permanecem vivas nas suas comunidades de origem no Brasil e em outros países. Falar mais a língua da comunidade de acolhida pode causar, em alguns falantes, a sensação de não-exclusão, o que não significa que eles se sentirão incluídos ou pertencentes àquela comunidade, mas sim que terão acesso à ela. O uso da língua é cultural, social e ideologicamente marcado, não podendo puramente se resumir a uma relação de quanto “mais proficiente eu sou nessa língua, mais social, cultural e ideologicamente pertencço a comunidade X”. No uso da língua os valores individuais de cada um emergem e podem ou não corresponder com a comunidade à qual cada um pertence.

Por isso temos Kramersch (1998, pág. 35) divergindo da visão de Revuz, ao dizer que

O uso da língua é um ato cultural, não só porque ele reflete os modos com os quais um indivíduo age sobre o outro através da fala; atos como agradecer, saudar, cumprimentar são diferentes em diferentes culturas. O uso da língua é um ato cultural porque seus usuários co-constroem os próprios papéis sociais que os definem como membros de uma comunidade discursiva.²²

A possibilidade de criar e participar do discurso é aqui vista como

²² No original: “Language use is a cultural act not only because it reflects the ways on which one individual acts on another individual through such speech acts as thanking, greeting, complimenting, that are variously accomplished in various cultures. Language use is a cultural act because its users co-construct the very social roles that define them as members of a discourse community”.

integrante do processo cultural ao qual o sujeito pertence, isto é, ao co-construir seu papel e se definir como membro de uma comunidade de discurso. É a partir e com o discurso que este sujeito submete-se às regras desta comunidade, por ele também construídas e assim a língua e a cultura se fundem, formando, pelo menos, uma identidade: a do grupo ou da comunidade *co-construída*, que pode ser a familiar, a profissional, a de lazer, a religiosa, entre outras. E isso não significa abandono ou esquecimento da língua e/ou comunidade de origem.

Ao se fazer presente em um grupo, cada sujeito está submetido a diferentes formas de julgamento, que podem surgir tanto de membros do próprio grupo ou podem ser feitas por membros de outras comunidades. Assim, o próprio sujeito poderá julgar e formar conceitos sobre os membros do mesmo grupo, de outros ou até mesmo sobre si próprio. No próximo item, abordarei a questão do estereótipo mais diretamente, por ser essa uma questão cultural e identitária que implica fortemente na visão que temos e fazemos do Outro, e também por ela ter aparecido com bastante frequência nos dados gerados nesta pesquisa.

2.2.1.1 Formação do Estereótipo

Nos itens anteriores foram apresentados os papéis da língua como discurso na formação identitária e cultural do sujeito. Aqui pretendo apresentar questões relacionadas a formação de estereótipo. Este conceito será importante para entendermos alguns pontos que apareceram nas conversas com os professores e para pensar o estereótipo como o propulsor de

encadeamentos identitários que ao mesmo tempo acolhem, e expulsam o sujeito da relação estabelecida no contato com a nova cultura, em contraponto com a cultura já conhecida.

Os estereótipos apresentam sempre um caráter de qualificação e valorização, podendo ser tanto positiva quanto negativa. Geralmente vemos o outro em contraposição à nossas qualidades e defeitos, e, geralmente, só formamos estereótipos daquilo que nos é próximo, mas não próximo o suficiente para nos identificarmos com ele. Além disso, Pereira (2002, pág.33) afirma que os estereótipos são profundamente ligados à cultura, pois através da interpretação interna do modo externo de vida é que se formulam os estereótipos, como o autor mesmo afirma: “a maneira mediante a qual o mundo é interpretado, dependeria fundamentalmente da cultura, uma vez que esta é capaz de determinar, de forma estereotipada, o retrato interno que cada um carrega do mundo circundante”. Kramsch (1998, pág. 22) também acredita que os estereótipos culturais afetam tanto quem produz quanto quem recebe o efeito do signo produzido, além disso, para ela, isso por serem “sinais congelados”.

Bhabha (2003) salienta que o discurso colonial se prende ao conceito de “fixidez” (sic) (*idem*, pág. 105) que é importante para a manutenção do discurso colonialista e do mascaramento da transparência e por isso este conceito é paradoxal, pois “conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca” (BHABHA, *op. cit.*, *ibidem*). E é nessa ambivalência que o estereótipo é construído, pois é a partir da ambiguidade do signo fixo e da repetição da significação que ele se forma, ou seja, o estereótipo é uma forma fixa de representação, mas é também impregnado por

uma visão alterada do sujeito e é dúbio, pois ao mesmo tempo em que é fixo, é modificado e degenerado.

Além disso, Bhabha (2003, pág. 110) vê o estereótipo como um “modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto de análise”. Em consequência disto, tomamos o estereótipo numa visão estendida e o próprio ponto de partida começa a ser a questão a ser observada, ou seja, ao pensarmos no sujeito refém do estereótipo elaborado, mas sendo por si só tão complexo e múltiplo, a fonte do estereótipo pode ser revista e reanalisada de maneira crítica e tão complexa e múltipla quanto o próprio estereótipo formado no processo discursivo. E por isso,

Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua *eficácia*, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado). (BHABHA, 2003, pág. 106) [grifo no original]

O discurso estereotipado apresenta muitas vezes uma função dupla e ambivalente, conforme explica Bhabha (2003, pág. 117), duplo porque “*ou* ele está fixado em uma consciência negadora *ou* como um novo tipo de homem, uma nova espécie” e ambivalente na relação de conhecimento e poder.

Essa relação de poder é a mesma que Foucault (2005a) apresenta, nela o poder está intrinsecamente ligado ao saber, assim, um modelo de verdade e de saber é representado pelo poder exercitado e não pelo poder detido, pois para o autor ninguém possui poder inerentemente e nem constantemente, então a verdade do saber está diretamente relacionada àquele que possui o

poder deste saber. Para Foucault (1995, pág. 243) o poder é *exercido* e por meio desta ação não há relação dominador-dominado, pois há trocas constantes de papéis e neste sentido

[...]O exercício do poder pode perfeitamente suscitar tanta aceitação quanto se queira: pode acumular as mortes e abrigar-se sob todas as ameaças que ele possa imaginar. Ele não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Vendo o poder desta forma, podemos entender que a formação de estereótipo perpassa por uma relação de poder-saber, ou seja, ela será sempre tratada no limiar do conhecimento do Outro, sempre através de trocas e de ações. O estereótipo pode ser formado a partir daquilo que sei e daquilo que não sei sobre o Outro.

No próximo item veremos como foi formado o estereótipo do “alemão”²³ no Brasil, principalmente na região Sul.

2.2.1.2 Estereótipo do “Alemão”

Como vimos, um estereótipo deve ser visto como “estrutura(s) cognitiva(s) capaz(es) de interferir na maneira pela qual a informação sobre os grupos e os seus membros é processada” (Pereira, 2002, pág. 109), mas além

²³ Coloco alemão entre aspas, pois os estudos apresentados demonstram como foi formado o estereótipo do falante de língua alemã, independente da sua origem alemã, austríaca ou outra qualquer.

disso é preciso considerar também aspectos políticos e sociais que, quando associados ao imaginário transformam essas estruturas cognitivas. No Brasil, o caso dos alemães é exemplar.

No sul do Brasil²⁴ a imigração alemã tem sua origem datada de meados do século XIX, período no qual o governante da Alemanha era Otto Von Bismarck, conhecido por pautar-se em uma política nacionalista e militarista. Na Alemanha, a identidade nacional do povo foi formada a partir das conjunturas política, religiosa, geográfica, histórica e cultural da época, principalmente da região da antiga Prússia (Stern, 1978). Era uma Alemanha recém unificada e com divergências internas e em diferentes setores da sociedade. Foi neste panorama e com estas características que a vinda dos imigrantes alemães aconteceu, isto é, com a identidade de uma nação recém formada²⁵ e dividida entre o protestantismo do norte e catolicismo do sul daquele país.

Stempel (1941) *apud* Magalhães (1998) fez várias recomendações aos primeiros imigrantes alemães vindos ao Brasil, afim de que estes pudessem preservar uma possível identidade nacional ainda que ela não estivesse consolidada em seu país de origem. Stempel (*op.cit*) afirma que o solo alemão estaria onde a raça alemã se mantivesse pura, por isso as igrejas protestantes

²⁴ Tomo como exemplo o sul do Brasil, tendo em vista que a origem dos professores é desta região e todas as experiências familiares reportadas nas entrevistas têm este local como ponto de partida. Saliento que apesar de geograficamente as famílias destes professores estarem localizados nesta região, muitos dos que possuem ascendência alemã não sabem precisar a origem geográfica e econômica dos seus ancestrais na Alemanha e nem o período da migração ao Brasil.

²⁵ Para compreender melhor as diferenças sociais internas e a formação da identidade nacional alemã, sugiro a leitura de NORBET, E. **Os alemães**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1996.

alemãs diziam que no período de guerras os teutos não deveriam se relacionar com os brasileiros e que estes deveriam aprender alemão; já a igreja católica alemã, no Brasil, recomendava cautela a seus fiéis e pedia que eles evitassem falar alemão em público, isso foi reconfigurando a identidade deste grupo e a língua acabou tendo um papel de destaque na união dele.

Segundo Magalhães (1998), no contexto nacional brasileiro e no imaginário do brasileiro, a figura do imigrante alemão apareceu a partir da publicação do livro **Canaã**²⁶, de Graça Aranha, em 1902. A imagem que o brasileiro tinha do alemão e de seus descendentes, antes desta publicação, era somente a da dureza disciplinar (MAGALHÃES, 1998; CAMPOS, 2006). Os alemães sentiam uma forte discriminação dos brasileiros, reforçando assim a sensação de serem forasteiros num país que os acolhera e eles então isolavam-se cada vez mais do contato com os brasileiros. Até mesmo os teuto-descendentes nascidos no Brasil ainda eram vistos como alemães, conforme afirma Magalhães (1998, pág. 132) *apud* Seyferth (1981, pág.87): “para os brasileiros, os imigrantes alemães e seus descendentes serão sempre alemães’, constatava a *Blumenaer Zeitung* em 1929”. A língua e o nacionalismo sempre estiveram ligados às emoções e podem justificar o apego à língua por parte dos teuto-brasileiros, como Campos (2006, pág. 261) afirma

A identidade dos grupos, ou identidade coletiva, baseou-se no diálogo que os membros estabeleciam com a coletividade através da língua. A língua ligava-se aos sentidos, aos sentimentos, mais do que a razão. Tinha um conteúdo emocional intenso, passando por sentimentos de amizade, solidariedade, fraternidade. Somente através da língua era

²⁶ O livro **Canaã** conta a história de dois imigrantes alemães, radicados no Espírito Santo, com personalidades antagônicas, enquanto um era pacífico o outro era bélico. Ambos são amigos e trabalham com a lavoura. Este livro é considerado um dos precursores do pré-modernismo no Brasil, além de ser a obra mais significativa de Graça Aranha.

possível conservar costumes e tradições. A língua estava ligada à cultura, que era o que estabelecia diferenciação entre os alemães e os demais povos.

Nesta conjuntura, isto é, num contexto no qual os “alemães” deveriam se unir, pois não falavam outra língua, eram vistos como “perigosos”, além de serem diferentes e distantes dos brasileiros, na maioria dos casos, viviam em comunidades autossustentadas, transformando esses grupos num grande pólo econômico gerando a cobiça de alguns dos governantes e dificultando o projeto nacionalista de Vargas. Sobre isso Campos (2006, pág. 145) afirma que

O “perigo alemão”, exposto desde o início do século, discutido por governantes e representantes dos órgãos estatais e difundido pela imprensa, era atribuído ao grande número de imigrantes dessa nacionalidade e seus descendentes nas cidades catarinenses, e ao pequeno número de descendentes de portugueses e italianos. Propagandeava-se que havia uma intenção deliberada do governo alemão em enviar seus agentes para o Brasil (...)

Em geral, os alemães e seus descendentes não tinham contato com os brasileiros no comércio, na escola ou na igreja, pois mantinham as suas próprias relações. Além disso, este suposto “perigo” foi propagado durante o governo de Getúlio Vargas, principalmente entre as décadas de 1930-40, que defendia um Estado Nacional e reforçava o uso da língua portuguesa nas escolas e a obrigatoriedade da frequência das crianças e adolescentes nas escolas do governo. Casas foram invadidas e todos os dizeres em escrita gótica²⁷, alfabeto usado pelos alemães e seus imigrantes, arrancados e destruídos, Campos (2006) explica que através da proibição do uso da primeira língua, a política do período Vargas enfraqueceu essas comunidades

²⁷ A escrita gótica era um dos alfabetos utilizados pelos imigrantes alemães e tem como característica a ausência de curvas e formas hexagonais. (LEAL, 1994)

Os agentes do nacionalismo de Vargas perceberam muito bem que quebrar a unidade linguística significava solapar as bases de uma unidade cultural, de um elo de união muito forte que mantinha os grupos; significava tirar dos grupos possibilidades de se autogerirem (*ibidem*, pág. 120).

Em contrapartida, nas comunidades mais autônomas, as políticas pangermanistas e de regermanização cresceram, fortalecendo ainda mais a ligação entre a língua e a cultura alemã com o grupo de “alemães”. Magalhães (1998, pág. 120) afirma que os pangermanistas lembravam sempre ao grupo de “alemães” que eles eram alemães e “a língua não é (era) mais mantida como um instrumento de comunicação, mas transforma-se (transformou-se) num símbolo de resistência à cultura dominante”. Campos (2006, pág. 207) corrobora esta posição ao explicar que “a regermanização dos teuto-brasileiros era questão prioritária. Para aqueles, a língua era fundamental, além de ser uma forma de burlar a censura brasileira. Era um elo de união muito forte, uma unidade a ser mantida a todo custo e que não poderia e não deveria ser quebrada”.

Com tudo isso, vemos que o estereótipo do alemão no Brasil foi formado a partir da resistência e da contra resistência, do não se identificar com o brasileiro como uma atitude também política, mas principalmente da vontade de manter a língua alemã, além também do poder e da influência da mídia que, segundo Magalhães (2004), engendrava opiniões contra os teutos e outros imigrantes nas mídias nacionais, enquanto as mídias locais também fortaleciam uma visão de superioridade e unidade de uma imaginada “raça” alemã. Esse estereótipo foi formado a partir de uma visão de alemão ainda em formação, isso porque a própria terra natal ainda formava sua identidade, e onde a unidade entre grupos distantes geograficamente entre si era a língua.

Para compreender um pouco melhor, entre outras coisas, como esse estereótipo foi formado, explicarei abaixo como se deu a imigração alemã no Sul do Brasil pelos seguintes motivos: (1) é desta região que provém a maioria dos professores do meu trabalho, (2) a história de muitos professores de origem alemã transcorreu conforme o explicado nos itens abaixo, e (3) a forma de interação e integração entre imigrantes e população local faz parte até hoje do imaginário destes professores, conforme atestado nas conversas realizadas.

2.2.1.3 Imigração Alemã no Sul do Brasil

No Brasil, a imigração alemã iniciou-se a partir de 1824, sendo a primeira colônia fundada no Rio Grande do Sul, em São Leopoldo. Segundo Mauch & Vasconcelos (1994, pág. 165), até o fim do século XIX, cerca de 87 mil imigrantes alemães vieram ao Brasil, mas a maior leva de imigrantes alemães ocorreu durante a década de 20 e a peculiaridade deste grupo foi o fato deles manterem sua própria cultura e estilo de vida nos povoamentos aos quais foram destinados durante o Império de D. Pedro I (MAUCH & VASCONCELOS, 1994). Os motivos pelos quais imigraram são diversos, conforme afirma Spinassé (2008), entre eles pode-se destacar a pobreza, a fome, as perseguições religiosas e a busca de uma vida melhor. Como o Brasil queria se fortalecer como Império, foram enviados à Europa agentes de imigração para divulgar as vastas terras brasileiras a serem cultivadas, tudo isso com o auxílio do governo local. Dreher (1984) *apud* Spinassé (2008) explica que a vasta propaganda feita pelo governo brasileiro foi falsa, mas os alemães em busca de novas oportunidades e vendo na nova terra grandes

chances de saírem da pobreza, aceitaram e pagavam tudo o que fosse necessário pela longa viagem ao Brasil.

Neste período, a região Sul teve uma colonização diferente da realizada em São Paulo, onde o objetivo era suprir a mão-de-obra cafeeira. Já nos estados do Sul do Brasil, o objetivo era colonizar as áreas de florestas próximas aos vales de rios e manter e assegurar a conquista pelo território nacional brasileiro. Mas é importante salientar que algumas colônias alemãs já haviam sido fundadas no Nordeste e Sudeste do Brasil, antes mesmo da colônia gaúcha, mas elas, conforme Spinaseé (2008) afirma, “não tiveram êxito”, pois eram colônias com características distintas das sulistas que previam o trabalho rural comunitário.

Durante o reinado de D. Pedro I, o governo brasileiro auxiliou os novos imigrantes concedendo terras e outros auxílios e pelo fato de estarem organizados por grupos étnicos e distintos²⁸, estes grupos mantiveram ainda uma forte ligação com a sua cultura de origem. Os imigrantes ao chegarem às terras prometidas deparavam-se com uma mata virgem e não um campo para ser cultivado, assim, conforme os grupos de imigrantes chegavam, eles abriam uma clareira e permaneciam unidos, formando suas pequenas comunidades, muitas vezes longe de outro grupo. Devido a essa característica, isto é, colônias isoladas e compostas por grupos de mesma origem do país de partida, as variedades linguísticas²⁹ se mantiveram presentes e fortes,

²⁸ Em Santa Catarina as colônias de imigrantes alemães eram localizadas quase que equidistantes e separadas, geralmente, por uma colônia de italianos.

²⁹ Salientamos aqui que não estamos falando do alemão padrão, o chamado *Hochdeutsch*, mas sim dos dialetos que os imigrantes falavam na ocasião da sua chegada, pois na época não havia uma Alemanha unificada e não havia uma única língua alemã padrão.

tornando-se um grande foco de união e manutenção da cultura de origem nestas comunidades. Segundo Spinassé (2008) “a língua exerceu aí uma função muito importante: através dela, ou melhor, através da homogeneidade linguística dentro das comunidades, garantiu-se uma sobrevivência na fase inicial no país desconhecido, assim como o sucesso das colônias.”

Tão logo ocupavam as terras, os imigrantes alemães construía a sua escola, que também era muitas vezes o local do culto religioso e de reuniões de associações. Conforme afirma informação divulgada pelo *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de informações retiradas do livro **Brasil: 500 anos de povoamento**:

Pode-se afirmar que alguns dos elementos de preservação e difusão da língua, identidade e cultura alemãs por parte dos imigrantes e descendentes, referem-se à escola comunitária, à imprensa, à ênfase no associativismo, na organização das comunidades religiosas, dentre outros.

Mas todos esses elementos que fortaleceram a preservação da língua-identidade-cultura alemã foram permitidos através de uma política de governo que não se preocupou com a educação nas colônias. Para evitar que as crianças da colônia ficassem analfabetas, os professores dessas escolas eram pessoas da própria colônia. Segundo o *site* do IBGE, alguns professores vieram da Alemanha “para ensinar a ler, escrever e contar e para transmitir valores comunitários e culturais, mantendo assim costumes e tradições”, por esse motivo a grande maioria dos colonos era alfabetizada em alemão, mas não em português, por não terem professores falantes da língua portuguesa. Ademais, a publicação em língua alemã também cresceu no Brasil, entre literatura, jornais e almanaques, a língua alemã foi difundida de forma impressa até o final da década de 30 do século XX, quando a perseguição do Estado

Novo frente às minorias étnicas que poderiam causar “perigo” à soberania nacional se acirrou.

A imigração alemã no Brasil influenciou não só a urbanização da região Sul, mas também a difusão da religião protestante, o desenvolvimento de uma agricultura familiar e a criação de trigo e de suínos, conforme informação do *site* do IBGE. Outro legado da imigração alemã refere-se ao modo de organização das colônias, sendo muitas delas ligadas às escolas, que, por conseguinte eram também o local de culto religioso e o ponto de encontro de associações de lazer, assistenciais e recreativas. Este modo de organização associativa foi ampliado e atualmente, na maioria das cidades de colonização alemã, há associações com essas características que são frequentadas por descendentes de diversas nacionalidades (OLIVEIRA NETO, 2010).

Se por um lado a imigração alemã deixou características impregnadas na urbanização e no cultivo agrícola, por outro, o uso da língua também ficou fortemente marcado nessas regiões das colônias. Conforme Spinassé (2008) afirma, a partir de 1870, o uso da língua nacional começou a ser indispensável, devido à chegada de outros grupos de imigrantes e do povoamento de falantes de língua portuguesa (brasileiros e/ou portugueses), além da necessidade da inserção e negociação no comércio local. Segundo a própria autora (op.cit.) com a premência de se aprender o português, os já “teuto-brasileiros”³⁰ questionavam a própria identidade e a razão pela qual falavam alemão, tendo em vista o fato de já não serem mais alemães. Além disso, após viverem tanto tempo isolados e reforçando somente a língua que dominavam ao chegar ao Brasil, foi dificultoso, para muitos, aprender um novo idioma, que lhes era

³⁰ O termo “teuto-brasileiro” será explicado em item a seguir.

incompreensível. Este momento foi marcante para a formação da identidade do imigrante alemão, pois é o momento de confronto entre o já conhecido e o novo, entre o desejo e o resguardo, Seyferth (1981, pág. 83) explica que os imigrantes sabiam que era necessário aprender a língua portuguesa para serem reconhecidos como cidadãos brasileiros, como gostariam, entretanto não gostariam de usá-la na colônia para não ferir o *Deutschtum*, isto é, tudo aquilo que se refere à cultura alemã. Ou seja, eles vivem na ambiguidade: as novas gerações consideram a língua alemã como língua materna, mas veem o Brasil como sua pátria e sentem-se ligados a ele. Essa nova etapa foi impregnada pelo olhar do Outro, no caso, dos falantes de língua portuguesa, conforme Spinassé (2008)

Devido ao sotaque e a todas as dificuldades de se expressarem no idioma nacional, embora eles tentassem aprender a língua, do ponto de vista dos brasileiros eles eram apenas “os alemães”. Apesar de uma parte, provavelmente, não querer mais ser vista como “alemão”, o olhar dos “brasileiros” sempre contou para o sucesso, assim como para o insucesso dessa integração. Essa diáspora acompanhou as novas gerações: por um lado, eles não conseguiam se desvencilhar de sua tradição, de sua língua materna – e nem o queriam; por outro lado, eles não queriam mais ser vistos como “estrangeiros”, “estranhos”.

Vemos aqui que os “teuto-brasileiros” ao mesmo tempo em que sentiam necessidade de pertencer à cultura brasileira, não queriam se desvencilhar de suas tradições e costumes, diretamente ligados ao uso da língua. Então, o uso da língua portuguesa ficou, muitas vezes, restrito ao comércio e a situações que ocorriam fora da comunidade.

Outro grande marco na imigração alemã, e em qualquer outra migração onde a cultura de origem fora mantida, foi quando na política da nacionalização da Era Vargas, o uso foi obrigatório no meio escolar o uso da língua

portuguesa, enfraquecendo assim o sistema escolar nas colônias e escolas alemãs, que até então só era realizado em língua alemã (ZIEGLER, 1996, pág.40) ou em qualquer língua de migração (CAMPOS, 2006). Com a Segunda Guerra e o apoio do Brasil aos países Aliados, a proibição da circulação da língua alemã no Brasil foi total, não podendo mais haver a publicação de jornais, folhetos e qualquer meio de circulação escrita, desde documentos à bordados, ou oral (CAMPOS, 2006 & SPINASSÉ, 2008). Além disso, bibliotecas foram queimadas, associações destituídas e prisões de idosos realizadas, devido ao fato de não falarem português (ROCHE, 1969). A partir deste período, ser identificado como “alemão” era perigoso, por isso ser considerado desta etnia, para alguns, pode remeter a momentos traumáticos e preferem por isso deixar sua origem no esquecimento, sendo, muitas vezes, lembrada somente de forma saudosista³¹ e até silenciada³².

2.2.1.3.1. Os “teuto-brasileiros”

A discussão sobre a formação do conceito de teuto-brasileiro aparece nas obras do antropólogo alemão emigrado para o Brasil, Emílio Willems. Em **A aculturação dos alemães no Brasil**, de 1946, o autor discute os processos de assimilação e aculturação da população alemã imigrante, recorrendo a conceitos da antropologia cultural norte-americana. Nesta obra, Willems (1980) caracteriza os teuto-brasileiros seguindo um grau de assimilação de componentes linguísticos, religiosos, econômicos e sociais, isto é, para ele é

³¹ Essa forma saudosista de lembrar o passado poderá ser visto na análise das conversas no capítulo 4.

³² Sobre silêncio, ver item 2.1.2

possível mensurar o grau de adaptação e de assimilação conforme as interferências do meio no qual os imigrantes estão inseridos; para o autor, quanto mais elementos linguísticos do país que os acolhe, no caso, o Brasil, interferirem na língua nativa, no caso, o alemão, mais integradas estão seus imigrantes e descendentes. Willems (1980) utiliza os conceitos de aculturação e assimilação para explicar como pode ocorrer a manutenção de identidades culturais de grupos não miscigenados (*apud* VOIGT, 2007, pág. 192). O antropólogo vê que os grupos isolados em “ilhas” (VOIGT, 2007; SPINASSÉ, 2008) se relacionam com o meio de forma diferente dos chamados “quistos étnicos”, isto é, eles não se isolam para se manterem, mas foram isolados em defesa e pela “nação brasileira”. Willems (1980, pág. 56) nomeia estes imigrantes e descendentes de alemães que foram enviados para “ilhas” de terra, como teuto-brasileiros, cidadãos com características de ambas as nações. Segundo Voigt (*op.cit.*, pág, 194), a partir de Willems (1980)

o termo *teuto-brasileiro* é utilizado como um símbolo de lutas políticas em torno da manutenção de uma identidade cultural alemã em coexistência com a cidadania brasileira, contrariando os projetos governamentais brasileiros de nacionalização e desintegração dos “quistos étnicos”

Para o governo então, aceitar os teuto-brasileiros como cidadãos brasileiros feriria a proposta de nacionalização da Era Vargas.

Willems (1980) afirma que é observável a grande influência linguística e o empréstimo de vocábulos do português na fala dos imigrantes e, principalmente, dos seus descendentes, o que poderia caracterizar este grupo como uma nova comunidade étnica, conforme também afirma Voigt (2007, pág. 195).

Assim como informado no sítio do IBGE, Willems (1980) também assegura que a colonização alemã no Sul do Brasil influenciou não só a

economia, ao introduzir o conceito do trabalho na produção agrícola familiar e na inovação de técnicas agrícolas, mas também em relação ao direito, pois enquanto na Alemanha a concepção de nacionalidade está baseada na *jus sanguinis* (direito de sangue), no Brasil é o *jus soli* (direito de solo). Assim, os teuto-brasileiros lutaram pela manutenção da dupla cidadania, tanto a alemã, quanto a brasileira, o que era algo pouco provável à época, pois devido às estratégias de nacionalização do governo de então, o nascido em solo brasileiro teria só e unicamente a cidadania brasileira.

2.2.1.3.2 Menonitas

A importância de explicar a origem da comunidade menonita, assim como o seu estabelecimento principalmente em Curitiba e Campos Gerais do Paraná, se faz necessário devido ao modo *sui generis* que este grupo de imigrantes se apresenta, pois ele se identifica como grupo diferenciado e não como pertencente aos “brasileiros” ou “alemães”, conforme veremos no capítulo 04. Tendo-se em vista que parte dos professores-colaboradores se autodenomina pertencente a esta comunidade, abaixo explico sua origem e sua peculiaridade.

A história da comunidade menonita inicia-se no período da Reforma Protestante, no século XVI, cuja doutrina baseava-se em uma outra confissão de fé, diferente do catolicismo e do protestantismo luterano. Durante a perseguição da Igreja Católica, os menonitas procuravam regiões isoladas e pouco habitadas, iniciando assim um histórico de migração.

Apesar das divisões internas e da separação de grupos, as comunidades tinham como características, entre outras tantas, as seguintes

apresentadas por Dück (2011, pág. 12)

1) um grupo de fé, que segue os ensinamentos bíblicos; 2) um grupo que, no decorrer do tempo, também se desenvolveu como um grupo étnico-religioso com características muito próprias como: a) o uso da variedade *substandard Plautdietsch* e das variedades *standard Hochdeutsch*, inglês e português; b) o uso do *Hochdeutsch*/inglês/português nos cultos aos domingos; c) o uso da culinária de influência alemã, russa e americana; d) o esforço de permanecer unido como grupo étnico (coesão de grupo étnico).

Após se instalarem na Rússia, devido às perseguições de cunho religioso naquele país, houve vários problemas que ameaçaram a crença nos direitos adquiridos pelo povo menonita e na sua unidade étnica, que seria a fé, a língua alemã e o pacifismo. Segundo Dück (2011, pág18), em 1891 a língua russa foi imposta nas escolas, ameaçando assim um dos pilares da unidade menonita. Com isso eles começaram “a ver a língua alemã como parte essencial de sua própria fé” (Dück, op.cit.), assim, usar a língua alemã, em qualquer uma das suas variedades e subvariedades, foi sinônimo de unidade entre o povo menonita e motivo de preservação e conservação de sua crença.

Devido essa exigência, os menonitas se viram, mais uma vez, na obrigação de buscarem novas terras que atendessem a demanda por eles desejada. Foi neste período que parte dos menonitas veio ao Brasil. Outros tantos imigraram para o Canadá, onde já havia um grande centro menonita (cf. Dück, 2011) e outros se refugiaram em Mölln, na Alemanha. Com as perseguições alemãs durante o período pré-guerra e a grave crise econômica, muitos dos menonitas resolveram migrar para países como o Paraguai e o Brasil, durante a década de 1930, pois estes países eram abertos aos imigrantes e ofereciam terras e outras facilidades, como o respeito a religiosidade e costumes dos mesmos. Segundo Dück (2011, pág. 22), os

menonitas que vieram para o Brasil “estavam predispostos a aceitar mudanças, inclusive no campo da religião” e sabiam que, no Brasil, não poderiam fugir das obrigações militares e com isso também começaram a se envolver mais na comunidade não-menonita.

Tão logo os menonitas chegaram ao Sul do Brasil, instalaram seu sistema educacional e sua escola, onde também celebravam seus cultos e mantinham sua língua. Dück (2011, pág. 25) afirma que “em 1933, havia seis escolas primárias em funcionamento, as quais passaram a ser reconhecidas pelo governo brasileiro somente depois que os professores aprenderam o português e prestaram exames perante uma comissão designada pelo governo”, assim estas escolas eram bilíngues desde o princípio. A autora (*ibidem*) nos lembra que estas comunidades vieram ao Brasil antes do Estado Novo e de sua política hostil contra as minorias linguísticas.

A forma como a comunidade menonita estava organizada, afastada dos centros urbanos e com trabalho predominante em cooperativa própria, contribuiu para a manutenção das línguas de migração (o alemão *standard* e o *Plautdietsch*) que eram reforçadas não só pelo convívio diário, mas também por serem línguas utilizadas no seu próprio sistema escolar. Após algumas dificuldades em Santa Catarina, um grupo de descontentes migrou, em 1934, para Curitiba, Blumenau e São Paulo, e apesar de no início viverem isolados do contato com os brasileiros, “nos últimos 40 anos os menonitas de Curitiba deixaram cada vez mais as atividades relacionadas ao campo e assumiram as mais diversas profissões” (DÜCK, *op. cit.*, pág. 25).

Enquanto os menonitas de Curitiba instalaram-se em 1934, o grupo restante de Santa Catarina comprou uma área no município de Palmeira,

localizado nos Campos Gerais do Paraná, em 1951, que é atualmente a Colônia Witmarsum. Nesta colônia, a característica de organização em cooperativa afastada de centros urbanos, permanece até hoje, sendo a língua dos imigrantes ainda utilizada no seu cotidiano e no sistema escolar (DÜCK, 2011).

2.2.1.4 Identidade Nacional e Estereótipo

A formação do estereótipo está muitas vezes intimamente ligada à formação da identidade nacional e das nações modernas ocidentais. Smith (1991, pág. 11) nos apresenta dois modelos de nação, a ocidental ou “modelo europeu de nação” e a não ocidental ou “modelo não europeu de nação”, segundo o autor, o primeiro está ligado a “um território histórico, a uma comunidade jurídico-política e a igualdade legal e política dos seus membros, e de uma cultura cívica comum e uma ideologia”, já o segundo está mais ligado à descendência, à língua, aos costumes e tradições (SMITH, 1991, pág. 13). Este mesmo autor vê uma ligação muito forte na formação das nações com a etnia, independente de sua localidade. Ele afirma que “por definição, a nação é uma comunidade de mitos e memórias comuns, como é uma *etnia*³³” - grifo no original (*ibidem*, pág. 40). Sendo uma nação algo estritamente voltado à etnia, podemos concluir que ela, a nação, é formada pela cultura e pela língua dos que se sentem pertencentes ou incluídos nela; etnia aqui não é confundida ou tomada como nacionalidade. Para o autor a nação é formada por uma etnia, mas a identidade nacional é multidimensional, plural; ele diz que a identidade

³³ No original: “By definition, the nation is a community of common myths and memories, as is an *ethnie*.”

nacional é o que chamamos de bricolagem³⁴, por ser formada tanto a partir das memórias populares quanto das identidades individuais. (SMITH, 1991, pág. 159)

Enquanto Smith (1991) nos apresenta uma ideia de nação e de identidade nacional como algo concreto e fundamentado em momentos históricos, outros autores (ANDERSON, 2008; BRESCIANI, 2007; ORTIZ, 1994) afirmam que a identidade nacional é um conceito criado, cultural e localmente construído, mas isso não significa dizer que ela é irreal, pelo contrário, ela é tão real que através da identificação nacional muitos jovens foram (e vão) às guerras; torcem, vibram efusivamente, caracterizam-se e estilizam-se pela sua “nação” em campeonatos e jogos mundiais ou em qualquer outro momento em que uma dita “unidade nacional” é conclamada para ser “soberana” frente à outra. Além disso, ao evocar a noção de identidade nacional, tenta-se identificar os componentes ideológicos que indicam as características do nacional, ou seja, procuramos resgatar como a nação foi imaginada e construída interna e externamente (ORTIZ, 1994).

Haarman (1993) *apud* Kaikkonen (2001) aborda a questão do uso da identidade nacional na aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, afirmando que fazemos uso deste artifício para justamente fazer um contraponto entre aquilo que consideramos 'eu' e o que consideramos 'outro'. Kaikkonen (2001, pág. 71) explica que Haarman (1993) apresenta três aspectos da identidade nacional que abordamos no ensino da língua

³⁴ O termo bricolagem refere-se aos trabalhos que você faz para si próprio, mas na Antropologia o termo é usado para unir diferentes formas culturais em uma só, como usou Claude Levi Strauss em **O pensamento selvagem**, de 1976, ao associar pensamento mítico com o pensamento científico. (COTTA, 2009)

estrangeira: (1) as raízes da etnia da cultura estudada, (2) o modelo cultural, isto é, o meio, a língua, as relações e religião da cultura da língua estrangeira e (3) percepções e julgamentos de valores, sendo que este último ponto é ainda dividido em três outros: (a) a percepção de si e da própria cultura ou nação, (b) a percepção dos outros, que estão fora da sua da cultura ou da nação e (c) outras percepções da própria cultura ou nação. Esta noção de julgamento de valores está relacionada ao que Fanon (1986) apresenta como sendo os aspectos fundamentais para a elaboração de uma construção identitária: existir para um Outro, em direção e em relação ao Outro, como já mencionei anteriormente.

Mignolo (2003, pág. 309), em contrapartida, não relaciona língua à nação e nos apresenta a noção de *linguajamento* como

o ato de pensar e escrever entre as línguas, que Arguedas e Cliff nos permitem enfatizar, afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios de interação.

A noção de linguajamento desvincula a língua do Estado, conforme argumenta Mignolo (2003), pois a noção de nacionalidade serve para excluir e reforçar projetos globais de subalternidade, enquanto o conceito de linguajamento está inserido num fluxo de histórias locais e processos globais, localizado na crítica da pureza da tríade uma língua – uma cultura – uma nação (*idem, ibidem*). O autor (*op.cit.*, pág. 321) afirma que até no mundo atual, com as interações econômicas, quando as pessoas se tornam políglotas “seu sentido de história, nacionalidade e raça fica tão emaranhado quanto seu linguajamento”, por isso, no mundo atual a ideia de nação e língua homogêneas perdem seu sentido, pois, segundo Mignolo (*idem, ibidem*) as

relações pós-coloniais são fenômenos cotidianos e por isso, ao adquirirmos uma outra língua, somos seres *bilinguantes*. Mignolo (2003, pág. 359) vê grandes diferenças entre o bilinguismo e o bilinguajamento, relacionando aquele a uma habilidade e este a um estilo de vida. Ele ainda (*idem, ibidem*) explica:

sem linguajamento nenhuma língua é possível. O linguajamento não é uma substituição da *energeia* de Humboldt, mas sim um “estilo de vida” que envolve necessidades e desejos para realizar a política e a ética da libertação. Ora, já que o linguajamento interage *dentro* da língua é o que permite descrever e conceber o linguajamento, então o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre as línguas, um processo dialógico, ético, estético político de transformação social, e não *energeia* emanando de um falante isolado. [grifos no original]

Assim, o bilinguajamento é o espelho de um mundo globalizado, refletindo as relações diaspóricas e pós-colônias da atualidade.

Bhabha (2003, pág. 212), na mesma perspectiva de Mignolo (2003), vê que atualmente a ideia de nação não possui mais o mesmo enfoque da modernidade: para ele

A nação não é mais o signo de modernidade sob o qual diferenças culturais são homogeneizadas na visão “horizontal” da sociedade. A nação revela, em sua representação ambivalente e vacilante, uma etnografia de sua própria afirmação de ser a norma da contemporaneidade social.

Todos os aspectos supracitados estão relacionados à noção de cultura que os autores estudiosos da cultura como Kramsch (1998), Geertz (1989) e Laraia (1988) trazem, ou então como Hall (2003, pág. 78) afirma: “É somente *dentro* da cultura e da representação que a identificação com esta ‘comunidade imaginada’ pode ser construída”. Por esta razão, discutiremos aqui algumas abordagens culturais, pois é através/pela visão e noção cultural na qual o indivíduo está localizado que ele poderá se identificar/compreender/atrair-se

pelo Outro, saindo do local para o global.

2.2.2 Concepções de Cultura

Souza (2010) inicia seu artigo discutindo a aproximação entre a concepção dos conceitos de nação, cultura e língua, abordando inicialmente os conceitos de cultura nacional apresentados por Locke e Herder, ambos os conceitos são tidos como uma visão tradicional de cultura.

Souza (*op.cit.*, pág. 291) explica que Locke acreditava na “capacidade [humana] para engajar uma consciência coletiva”, mas essa capacidade de engajamento era restrita somente aos homens de classe superior alta e que executam trabalhos intelectuais., Todo o resto da população, isto é, os outros que não se encaixavam nesta categoria, era vista por Locke como “inculta”, tendendo a atitudes irracionais e violentas, ameaçando assim o bem-estar e a ordem social. Para garantir a homogeneidade de todos os grupos da sociedade, Locke, conforme afirma Souza (2010), propõe “uma língua-padrão homogeneizada” (*idem, ibidem*), uma língua não marcada pelas diferenças de gênero, classe ou localização, minimizando, em consequência, as diferenças culturais e mantendo a ordem social. Souza (2010) afirma que “Locke valorizava uma *universalidade* cultural e linguística no sentido de apagar diferenças vernáculas, para atingir uma língua ‘pura, direta e clara’” [grifos no original]. Ou seja, a cultura para Locke é transmitida e formada através de uma língua única.

Herder, assim como Locke, também buscava uma homogeneização cultural e linguística. Welsch (1999) explica que a visão herderiana de cultura está baseada em três eixos: (1) homogeneidade social, (2) fundamentação

étnica e (3) delimitação intercultural. O primeiro item refere-se ao modo como a cultura molda um povo através da linguagem, pois para Herder (*apud* Welsch, 1999) uma nação pode ser resumida por um único espírito unido através da sua especificidade linguística. O segundo item salienta que cada nação possui marcas específicas, além de ser definida por uma unidade territorial e linguística. E o terceiro e último item da visão tradicional de cultura herderiana está relacionado ao contato limitado de uma nação à outras culturas, isto é, tendo em vista uma nação como uma unidade delimitada, o contato com os outros é restrito, uma vez que tudo o que é estranho ao grupo é tomado como externo e conseqüentemente fora da homogeneidade social. Welsch (1999) explica que a visão de nação e cultura de Herder é análoga a uma bola (*Kugelpremisse*), em que cada nação (bola) tem sua força e seu centro fortes e possui barreiras delimitadas, sendo que o contato com outra “bola” só acontece através do toque, não havendo trocas entre ambas, e esse contato muitas vezes repele o outro, pois duas “bolas” ao se tocarem, se movem. Souza (2010, pág. 292) resume as perspectivas de Locke e Herder da seguinte maneira:

Enquanto Locke almejou a *padronização da cultura nacional* na forma da linguagem e dos valores da elite, Herder buscou identificar o *espírito da nação* no povo; porém, ao propor que esse espírito fosse mediado pelos poetas e intelectuais, Herder transformou o que vinha de diversas *regiões* da nação em valores *nacionais*. [grifos no original]

Segundo Janzen (1997, pág. 2), “esta concepção cultural pode facilitar uma percepção estereotipada do outro”, além disso, o autor afirma que este tipo de visão generalizante é o que caracteriza a visão tradicional de cultura. Ou seja, ao buscar homogeneizar a cultura de uma nação, tendemos a valorizar a cultura de um grupo específico, no caso, o de elite, excluindo e

subvalorizando todo e qualquer outro tipo de manifestação cultural de qualquer outro grupo, tomando-os como incultos e por isso estes é que deverão se adaptar e aprender com os demais.

Esta visão foi a predominante na Europa do século XIX e influenciou até mesmo o chamado “pai” do conceito moderno de cultura, o inglês Edward B. Tylor, conforme Cuche (1999). Tylor foi o primeiro autor que atribui uma visão etnológica de cultura, definindo-a como

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, *apud* CUCHE, 2002, p. 35).

Assim, vemos que essa visão universalista e abrangente de cultura, admite que os aspectos culturais são adquiridos e transmitidos com e através do tempo e não simplesmente herdados ao nascermos. Para Tylor, conforme Cuche (1999, pág. 36), ao utilizar a palavra cultura, ele não faz diferenciação entre os povos ditos civilizados e primitivos.

Almeida (2011), com base em Cuche (1999), discute também algumas concepções relacionadas à cultura, da qual destaca a visão segmentada e particularista da cultura propagada por Franz Boas, que diferenciava a cultura com “C” maiúsculo da com “c” minúsculo. Nessa visão, a primeira considera como cultural aquilo que é tradicionalmente retransmitido através das gerações e a segunda visão, com “c” minúsculo, é referente aos aspectos mais cotidianos, como comportamento e costumes (ALMEIDA, *op.cit.*, pág 35). Além disso, Almeida (2011, pág.39) apresenta a importância do auto-olhar crítico para aprender a partir da realidade do outro, pois afirma que ao estarmos abertos para aprendermos sobre nós mesmos, sobre nossos aspectos culturais, estaremos assim aprendendo sobre e do outro.

Kohonen (2001a, pág. 81) afirma que há pelo menos duas maneiras de se abordar o conceito de cultura, uma delas é pelo viés da sociedade ou o antropológico, como o relacionado acima, e a outra abordagem é mais voltada às teorias de comunicação. Para o autor (*op.cit*), todos os aspectos culturais são aprendidos através da comunicação e da interação com a comunidade alvo. A visão de cultura apresentada neste trabalho está pautada pelo viés sociológico e antropológico, partindo de premissas apresentadas principalmente por Hall (2000, 2003), Kumaravadivelu (2008) e Bhabha (1990, 2003).

O conceito de cultura defendido por Stuart Hall (2000, 2003) começou a ser elaborado em meados de 1960, na Universidade de Birmingham, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Juntamente com estudiosos como Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson que tinham como objetivos estabelecer uma interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, além do compromisso no estabelecimento de uma agência política, social, cultural e ética, e da compreensão das formas culturais manifestadas nos contextos sociais complexos e de relação de poder. Hall (1990, 1997) ao abordar sobre cultura não exclui a importância das visões universalista e particularista, mas salienta que também não podemos presumir que há uma única e verdadeira interpretação, pois vemos todo e qualquer tipo de cultura a partir do nosso único ponto de vista, que é local, individual e historicamente construído e exatamente por isso é flexível, incoerente e não estático. Ou seja, para Hall (1997) a cultura está em constante transformação porque os indivíduos também estão.

Kumaravadivelu (2008), autor de origem indiana radicado nos E.U.A.,

defende claramente uma abordagem sociológica. Ele começa sua obra problematizando o conceito de cultura, retomando a sua origem ligada ao conceito de civilização e percorre o conceito de cultura através da linguagem, retomando a hipótese de Sapir-Whorf que afirma que a linguagem determina o pensamento e é um produto cultural; o autor finaliza sua introdução abordando a problemática do ensino intercultural vigente nos documentos que orientam o ensino de língua de origens americana e europeia.³⁵ Kumaravadivelu (*op.cit*) afirma que abordagens sociológicas explicam a identidade cultural de três formas: (a) assimilação cultural, (b) pluralismo cultural e (c) hibridismo cultural. A visão (a) compreende que o indivíduo adota comportamentos, valores e estilo de vida da cultura dominante e ao longo do processo vai minimizando sua própria cultura. Conforme Kumaravadivelu (2008, pág. 4), a assimilação cultural espera que o indivíduo assimile aspectos de outra cultura e a absorva de tal forma que este indivíduo se torne uma metamorfose de si mesmo. A visão (b) apresenta o indivíduo como alguém com conhecimento superficial de outra (ou diversas) cultura(s), sendo esta perspectiva vista por alguns como politicamente correta. Para Kumaravadivelu (2008), no pluralismo cultural, o indivíduo vive em seu casulo, circula em diferentes culturas, mas não há mudança nos envolvidos. Já na visão (c) ocorre a chamada criação de uma “terceira cultura” ou “terceiro espaço”, já discutido neste trabalho, onde o indivíduo está em constante estado de ambivalência, vivendo em interstícios. O autor (*op.cit*), a partir da sua experiência, afirma que o sujeito nesta visão vive num limbo cultural. Para ele há uma quarta forma de ver a cultura, que é o

³⁵ Os documentos citados são, respectivamente, os “*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*” e o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”, sendo este último publicado nas línguas oficiais da União Europeia.

realismo cultural, quando o sujeito pula de uma cultura para a outra, às vezes de maneira fácil e outras nem tanto. Kumaravadivelu (2008) explica que este modo de ver a cultura, isto é, o realismo cultural, está primordialmente voltado a imigrantes que vivem numa cultura diferente da de origem. O autor (*op.cit.*, pág. 158) define realismo cultural como

A noção de que qualquer crescimento cultural significativo, neste mundo globalizado e globalizante, só é possível se indivíduos, comunidades e nações adotarem uma abordagem pragmática para a formação de identidade, que implica em uma verdadeira compreensão das forças conflitantes de nível global, nacional, social e das realidades individuais; e fazer uma tentativa genuína de traduzir este entendimento em planos viáveis.³⁶

A meu ver, o realismo cultural de Kumaravadivelu (2008) é uma outra leitura do conceito de ‘terceiro espaço’ apresentado por Bhabha (2003). Tal discussão será feita no item a seguir.

2.2.2.1 Multi, inter ou transculturalidade?

Cultura por si só é um fenômeno complexo (AMATO, 2005), e para entendermos melhor as relações sociais culturais, conceitos como multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade são expostos, relacionados e diferenciados entre si para que se entenda melhor a visão de cultura que se tem (ALMEIDA, 2011).

³⁶ No original: “Cultural realism is the notion that any meaningful cultural growth in this globalized and globalizing world is possible only if individuals, communities, and nations adopt a pragmatic approach to identity formation that entails a true understanding of the competing forces of global, national, social, and individual realities, and make a genuine attempt to translate that understanding into actionable plans.”

Almeida (2011) explica a necessidade de entendermos e analisarmos os conceitos acima referidos com profundidade para não tratarmos conceitos diferentes como sinônimos. A mesma autora, citando Tedeschi (2008) afirma que

A visão de multiculturalismo como a convivência entre as culturas em sociedades plurais, em que os conflitos constantes, provocados especialmente pelas diferenças econômicas, sociais e políticas, apontam para a necessidade de se ter sempre em mente as diferenças e o diálogo, ajuda a definir a perspectiva intercultural nas relações estabelecidas como uma visão na qual não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a interrelação entre pessoas de culturas diferentes, para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI , *op.cit*, pág. 15 *apud* ALMEIDA, *op. cit.*, pág. 40)

Se tomarmos o multiculturalismo como algo integrante em sociedades plurais, podemos afirmar que estas sociedades também são consideradas pluriculturais e por isso autores como Torres (2001) e Kumaravadivelu (2008) utilizam o termo multicultural e pluricultural como intercambiáveis, assim também considero multicultural e pluricultural sinônimos. Ambos os autores apresentam o multiculturalismo numa perspectiva social e política, Torres (2001, pág. 196), tomando como base o trabalho de McLaren (1997), afirma que “como movimento social, o multiculturalismo é uma orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar, e que aborda o tema das relações de raça, sexo e classe na grande sociedade”. Com esta perspectiva, Torres (2001) aponta para aquilo que chamamos de multiculturalismo crítico, com base nos trabalhos de Peter McLaren e de Paulo Freire. Nesta mesma perspectiva, Kumaravadivelu (2008) apresenta e problematiza o multiculturalismo. Para este autor, o multiculturalismo, além do que Torres (2001, pág.106) apresenta, está no fundo associado ao

conservadorismo e ao liberalismo e é neste ponto que advém sua crítica, pois vê que apesar do seu engajamento político e da valorização das minorias marginalizadas, o que prevalece é a proteção e a preservação da própria identidade cultural, ignorando a capacidade do desenvolvimento de múltiplas identificações, estando somente ligado a uma identidade concebida na perspectiva da modernidade como algo fixo e estável (KUMARAVADIVELU, 2008, pág. 108).

A visão multicultural fracassa na medida em que acredita que existe um engajamento político neutro, não considerando as relações de poder existentes e ao cultivar um discurso da tolerância (TORRES, 2001), não gera envolvimento do sujeito e assim vê sua identidade como estável e passível a defesa de qualquer influência externa, ou seja, o multiculturalismo preza pela convivência harmônica entre as culturas desde que uma não influencie na outra.

Se por um lado temos o multiculturalismo cultural trabalhando com e em sociedades plurais, mas não objetivando as alterações nas identidades do sujeito, por outro lado temos o hibridismo cultural trabalhando com e em sociedades pós-coloniais e buscando promover as múltiplas identidades e a criação de um “terceiro espaço” entre as culturas. Kumaravadivelu (2008) explica que o conceito de hibridismo surge no contexto dos estudos pós-coloniais (FANON, 1986; BHABHA, 2003; HALL, 2003), advindo da análise e reflexão de autores de ex-colônias frente às relações sociais existentes nestas determinadas sociedades, as quais Kumaravadivelu (2008, pág. 126) chama de cosmopolitas e explica que sociedades com esta característica promovem “identidades múltiplas, enfatizam no caráter dinâmico e mutável de muitos

grupos e respondem ao potencial da criação de novas combinações culturais³⁷”. Bhabha (2003, pág. 162) define hibridismo como

o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade “pura” e original da autoridade). *O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios.* [grifo da autora]

O conceito de hibridismo está intimamente ligado às sociedades pós-coloniais e principalmente à resistência do colonizado e do colonizador, ou seja, culturas híbridas são marcadas pela ausência de características específicas de uma cultura X ou Y, quando as diferenças já não podem ser identificadas, mas entram em processo de confronto e de diluição ao mesmo tempo. Como Bhabha (2003, pág. 167) explica “o objeto híbrido, por outro lado, conserva a semelhança real do símbolo autorizado, mas reavalia sua presença, resistindo como ele como o significante do *Entstellung* – *após a intervenção da diferença* [grifos no original].”, isto é, há marcas, rastros da cultura do Outro na cultura de origem que são feitas a partir do (des)locamento de significação, transformando assim numa *terceira cultura*, que não é o resultado de culturas tidas como originais, mas sim o interstício entre a cultura do colonizador e do colonizado, ou como afirma Souza (2010, pág. 301)

Assim, a hibridização age como uma força emergente de interação criativa recuperando o aspecto histórico e político da cultura, infiltrando-se nos interstícios espaciais e temporais normalmente bloqueados pelas divisões e categorizações canônicas. Dessa forma, hibridismo é *origem* e não resultado; ele surge no meio e caracteriza as complexas e sempre heterogêneas forças sociais e culturais [grifo no original].

³⁷ No original: “Cosmopolitanism promotes multiple identities, emphasizes the dynamic and changing character of many groups, and is responsive to the potential for creating new cultural combinations.”

Mas apesar de culturas híbridas estarem em constante ebulição e transformação, a crítica que Kumaravadivelu (2008) faz a elas é voltada ao caráter exclusivista e não cosmopolita. E como este conceito surge a partir de sociedades ex-coloniais, a literatura especializada (FANON, 1986; BHABHA, 1990 e 2003; HALL, 2003) não o aborda em outra perspectiva, isto é, em uma sociedade que foi a colonizadora, por isso Kumaravadivelu (2008, pág. 131) afirma que as transformações efetuadas neste tipo de cultura, na híbrida, não ocorrem nas camadas mais inferiores da sociedade. Mas é importante salientar que o entendimento que Kumaravadivelu (2008) apresenta de hibridismo e *terceiro espaço* é diferente da defendida por Bhabha (2003). Este, ao contrário do que Kumaravadivelu (2008) afirma, e apesar de tomar como exemplo sociedades pós-coloniais, mais especificamente as que foram colonizadas por britânicos e que tiveram sua independência no século XX, analisa a relação opressor X oprimido que pode ser configurada em qualquer situação ou momento análogo e não somente na relação restrita entre colonizador e colonizado. É por esse motivo que para Bhabha (2003) esta relação é uma tomada de empates entre os sujeitos e reconfigurações epistêmicas, sociais e culturais complexas dos participantes desta relação. Em contrapartida, Kumaravadivelu (2008) entende hibridismo como um amalgamento entre duas forças culturais diferentes, buscando compreender historicamente o conceito em autores com visões diferentes do mesmo conceito sobre ele (ORTIZ, 1990; BHABHA, 2003). Kumaravadivelu (2008) apreende o conceito de hibridismo como fim, ou seja, as pessoas são híbridas, porém, neste trabalho, o conceito que melhor se aproxima é o de *estar sendo* híbrido, isso em contraposição a

fixidez apresentada por Kumaravadivelu (2008).

Para Kumaravadivelu (2008) é através da competência intercultural que o indivíduo tem a habilidade de construir uma cultura híbrida (KUMARAVADIVELU, op.cit., pág, 134), além disso, ele afirma que o *terceiro espaço* promovido pela hibridização pode ser algo desestabilizador para os participantes

a formação de um terceiro espaço ou de uma terceira cultura pode ser uma experiência perturbadora para os participantes, especialmente em salas de aula; pois isso precipita colisões entre as normas preestabelecidas e os parâmetros que caracterizam o potencial, sem o qual nós atuamos e aprovamos nossa ser cultural (*apud* Car, 1999)³⁸

Para ele, esse é o problema causado pelo uso do hibridismo na abordagem³⁹ intercultural, pois há estudos apontados pelo autor (LoBIANCO LIDICOAT, CROZET, 1999) indicando que as diferenças de poder entre os sujeitos do processo educativo e das culturas nativa e alvo afetam esse hibridismo e a aprendizagem da língua (KUMARAVADIVELU, 2008, pág. 138).

Segundo Kumaravadivelu (2008), no ensino intercultural o hibridismo cultural é geralmente foco de trabalho, sendo assim, é importante pensar o que seria o ensino intercultural.

³⁸ No original: “Furthermore, the formation of a third place or third culture can be an unsettling experience for participants particularly in classroom communities, as it precipitates collisions with the established norms and parameters that characterize the potential within which we act and enact our cultural being (Car, 1999)”

³⁹ Neste trabalho, abordagem é definida como “um corpo de teorias, postulados e princípios linguístico-filosóficos e educacionais” (SILVEIRA, 1999, pág. 11). E método ou metodologia são definidos “como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização de conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica” (*ibidem*).

Para GIMENEZ (2009), "os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre as culturas e a exploração do significado de cultura". Segundo a autora e vários outros autores (CARR, 1999; CROZET & LIDDICOAT, 1999; KRAMSCH, 1993) é através da língua do Outro que refletimos e pensamos sobre nós mesmos e sobre nossa visão de mundo.

A crítica feita ao hibridismo por Kumaravadivelu (2008), é a mesma que ele faz à abordagem intercultural, pois apesar dela trazer uma comparação e análise cultural no ensino da língua, não é colocado em pauta qual *cultura* é transmitida aos alunos, se a cultura da elite ou da classe proletária, por exemplo. Já Welsch (1999) critica a abordagem intercultural, porque a noção de cultura da qual se parte, geralmente é a noção tradicional. Além disso, Kumaravadivelu (2008, pág. 139) vê no hibridismo a noção de transmissão e não de troca e reflexão, para o autor, hibridismo além de poder ser localizado é visto como resultado e não como processo, a essa questão Souza (2010) caracteriza como a dificuldade de "perceber a heterogeneidade constitutiva dos fenômenos sociais, culturais e linguísticos" (*op.cit.*, pág. 301).

O conceito de hibridismo está ligado à interculturalidade, justamente por sempre tratar de duas culturas: a do colonizador e a do colonizado, mas não necessariamente podemos ligar o conceito de hibridismo a abordagem e competência⁴⁰ intercultural, tal como tratamos em ensino de língua estrangeira.

⁴⁰ A noção de competência intercultural é a apresentada por Corbett (2003, pág. 31): 1. conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; da relação do indivíduo com a sociedade; 2. saber como interpretar e relatar a informação; 3. saber como se engajar com as consequências políticas da educação; ser criticamente consciente dos comportamentos culturais; 4. saber como descobrir informação cultural; 5. saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro.

O conceito de hibridismo surgiu a partir da análise da literatura de sociedades pós-coloniais, ou seja, não havia intenção de se pensar o ensino e além disso a abordagem intercultural está claramente ligada à educação, conforme Kramsch, 1993; Tedeschi, 2008; Almeida, 2011. Pensar em identidades-culturas-discursos híbridos é, ao meu ver, refletir sobre o ‘estar entre lugares’, isto é, é discutir relações de poder e de posicionamentos, é estar sim num limbo (cf. KUMARAVADIVELU, 2008), mas consciente de que se está lá e com esta consciência ser capaz de transitar entre as diferentes culturas (re)elaboradas.

Canclini (1997) contrapõe a visão de Kumaravadivelu (2008), assemelhando-se à visão de Bhabha (2003), afirmando que as culturas se tornaram híbridas devido à expansão urbana e que as culturas latino-americanas são naturalmente híbridas por causa da nossa modernização tardia (CANCLINI, 1997, pág. 339). O autor afirma que o hibridismo é intercultural, mas a sua visão de interculturalidade está baseada nas relações fronteiriças e não num viés educativo partindo para uma abordagem intercultural, como apresentado por Kumaravadivelu (2008). Sendo assim, Canclini (*ibidem*) percebe que há um movimento de desterritorialização e de deslocamento e por isso afirma que “hoje todas as culturas são de fronteira” (CANCLINI, *op.cit.*, pág. 349), pois não há mais uma ligação exclusiva com seu território, ou como o próprio autor afirma

Onde as fronteiras se movem, podem estar rígidas ou caídas, onde edifícios são evocados em lugar diferente do que aquele que representam, todos os dias se renova e amplia a invenção espetacular da própria cidade. O simulacro passa a ser uma categoria central da cultura. Não apenas se relativiza o “autêntico”. (CANCLINI, 1997, pág. 337)

Pensar a cultura a partir do simulacro⁴¹, significa pensá-la não a partir de um ponto e lugar fixo e estável ou de uma premissa, é pensar no seu processo, no seu rastro deslocado, no seu ínterim. Baudrillard (1991) explica que o simulacro são as experiências, os códigos, os signos, os objetos e a digitalidade que aparentam ser mais reais do que a própria realidade, algo que ele denominou como hiper-reais. Para Baudrillard (1991) o real e o irreal já não estão mais claramente distinguíveis, assim, ao fazermos uma comparação da visão de cultura como simulacro, podemos então extrair que não há mais uma cultura real ou irreal ou uma cultura originária e ideal, mas sim reflexos e simulacros daquilo que consideremos originário e ideal.

Daí, podemos entender o processo de transculturação proposto por Ortiz (1990, pág. 142), quando afirma que

Entendemos que o vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste somente em adquirir uma cultura distinta, que é o que a rigor indica a expressão inglesa *aculturation*, mas que o processo implica também e necessariamente a perda ou o desenraizamento de uma cultura precedente, o que se poderia denominar deculturação; e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que se poderiam denominar de neoculturação. A criatura sempre tem algo de ambos os progenitores, mas também sempre é distinta de cada um dos dois. Em conjunto, o processo é uma transculturação e este vocábulo compreende todas as fases de sua parábola [grifo no original].

Apesar de Ortiz (1990) entender que a transculturação traz uma perda, ponto de vista com o qual divirjo, pois não acredito que haja uma perda, mas

⁴¹ Conforme o dicionário online <http://www.priberam.pt>, simulacro significa: 1. Imagem, estátua; 2. Visão sem realidade; 3. Acto pelo qual se simula ir efetuar uma ação que tencionamos não praticar; 4. Fantasma; 5. Espectro; 6. Sombra; 7. Aparência, coisa que vagamente se assemelha a outra ou a traz à ideia.

sim uma reestruturação, aqui, o mais importante é refletir sobre os aspectos processuais e transitórios da cultura e analisar que estes processos geram um novo sujeito com uma cultura que não é nem A e nem B.

Ianni (1997, pág. 5) afirma que “a transculturação pode ser o resultado da conquista e dominação, mas também da interdependência e acomodação, sempre compreendendo tensões, mutilações e transfigurações” e aqui, pensar a transculturação é pensar a cultura como sendo o “terceiro espaço” proposto Bhabha (2003). Um terceiro espaço dinâmico, globalizado, aproximando-se da proposta de realismo cultural de Kumaravadivelu (2008), que vê as comunidades e seus indivíduos como agentes de uma consciência cultural global, capazes de se questionarem e perceberem que podem entrar e sair de diversos domínios culturais e em diversas situações (*ibidem*, pág. 164).

A perspectiva abordada aqui como transculturação ou transculturalidade é análoga a definição de transdisciplinaridade defendida por Nicolescu (2001). Para este autor (*ibidem*, pág. 51) “a *transdisciplinaridade*, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina [grifo no original]”. Ou seja, aqui a cultura é vista como aquilo que está *entre*, *através* e *além da própria cultura*, numa relação diferente da intercultural, na qual a problematização está focada no objeto. Na transculturalidade, assim como na transdisciplinaridade, a problemática está no sujeito, isto é, o sujeito é transcultural, híbrido. Por isso, na perspectiva apresentada neste trabalho, hibridismo, transculturalidade, transculturação, ‘terceiro espaço’ e realismo cultural são tratados da mesma forma, com o foco no sujeito complexo e multifacetado, carregado de traços e rastros, é um (*Ent*)*stellung*.

3 – Metodologia

“O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano(…)”
Chico Buarque

É impossível negar o caráter autobiográfico que esta tese apresenta. A razão por ter escolhido trabalhar com o tema da identidade envolve também a necessidade de refletir sobre a minha própria identidade. Neves (2010, pág. 124) explica que “o estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes”, neste sentido, trabalhos autobiográficos, apesar de serem autorreferenciais, permitem traçar uma relação entre o individual e o social e a partir das narrativas, tais trabalhos podem ressignificar o sujeito e transformar a sua realidade, construída pelo e no social (CUNHA, 1997, pág. 01). Mas, apesar de ter também um caráter autobiográfico, este trabalho utiliza a narrativa de outros sujeitos, que me ajudam a refletir sobre o diálogo citado por Neves (*op. cit.*, loc. cit) e a repensar assim a minha própria identidade cultural, individual e do grupo profissional ao qual pertenço. Neste sentido, concordo com Pérez (2003, pág. 04) *apud* Neves (2010, pág. 130) ao falar sobre o poder libertador da autobiografia:

[...] a autobiografia [...] um dispositivo potencializador da emancipação: [...] nossas trajetórias singulares, nossas diferentes formas de estar sendo no mundo, nossas

interrogações [...] são marcas invisíveis presentes na organização de nossas investigações.

Tendo isto em vista, quero neste capítulo apresentar não só como e porquê esta pesquisa foi realizada, mas também mostrar minha percepção sobre o caráter individual e subjetivo deste trabalho. Além disso, apresento o método de trabalho utilizado, contextualizo meus sujeitos de pesquisa, assim como explico as categorias selecionadas para a análise de dados.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

Na graduação meus trabalhos e pesquisas seguiram o viés da formação de professores; após a graduação lecionei em escola do então Primeiro e Segundo Grau e logo em seguida me enveredei no viés acadêmico e tornei-me docente do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR. Na carreira acadêmica conheci então os professores que colaboraram com esta pesquisa, alguns eu conheci enquanto colegas em cursos extracurriculares e congressos, outros foram meus alunos em diferentes disciplinas específicas de língua alemã em suas graduações e além disso, todos os professores que contribuíram com o meu trabalho eram docentes no CELIN⁴² da UFPR; e assim como os professores citados anteriormente, também sentiram certas afinidades com a cultura de língua alemã. Sendo

⁴² O CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade) é uma escola de aplicação voltada principalmente aos alunos de Letras da UFPR. Alunos e/ou ex-alunos previamente selecionados lecionam sob a supervisão de um docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) ou Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas (DELIN). Áreas nas quais não são oferecidos cursos de graduação têm como professores falantes nativos e/ou falantes em nível avançado e são também supervisionados por docentes do DELEM ou DELIN.

assim, pude perceber que existem certos pontos ou traços que caracterizam o grupo de professores de língua alemã, mesmo em meio a diferentes contextos de atuação profissional. Um deles é a admiração por características da cultura⁴³ alemã de modo tal que estes professores se autorreconhecem em algumas características, até mesmo estereotipadas, do povo alemão.

3.2 MÉTODO DE TRABALHO

A pesquisa realizada não teve uma etapa de preparação ou quantificação de dados experimentais. Logo após a formulação das perguntas-guia, todos os professores de alemão do CELIN que estavam dando aula no segundo semestre de 2007 foram convidados a participar da conversa. Alguns se prontificaram rapidamente, outros responderam após certa insistência e alguns poucos não queriam participar e se recusaram a responder, por razões pessoais apresentadas por eles.

Eu conhecia todos os professores e por isso a conversa ocorreu sem grandes apreensões, segundo meu ponto de vista. Propositamente não foram mostradas as perguntas-guia de antemão, pois não pretendia obter respostas preparadas ou previamente pensadas, já que o silêncio durante as respostas também fez parte da análise, pois não podia ignorar os momentos de emoção e/ou de reflexão, sendo que todos os professores-colaboradores silenciaram-se por um período maior sempre na mesma questão, a (c): Você se identifica com a cultura alemã? Em quais aspectos sim e quais não?⁴⁴. O que importava para

⁴³ As diferentes definições de cultura e a concepção defendida neste trabalho foram discutidas no capítulo 2.

⁴⁴ As questões foram apresentadas na introdução e estão presentes no apêndice.

mim, como pesquisadora, era estar em contato com as histórias e as narrativas desse grupo de profissionais e não somente ter um relato de um momento pontual da vida deles, mas sim conversar e adentrar nas histórias (re)contadas.

Todas as conversas foram realizadas durante o ano de 2007, em local determinado pelos participantes, mas variando entre o local de trabalho deles, isto é, o CELIN e o meu, ou seja, a universidade.

3.2.1 Histórias de Vida

Segundo Bourdieu (1986, pág. 01) “uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história”. Ou seja, somos formados por narrativas e estas narrativas constituem nossa memória passada e futura e por serem narrativas, são constantemente reconstruídas e reconfiguradas, como afirma Bruner (2002, pág. 64)

Estamos constantemente construindo e reconstruindo os nossos ‘eus’ para atender às necessidades das situações que encontramos, e fazemos isto guiados pelas nossas memórias do passado e pelas nossas esperanças e receios para o futuro. Contar sobre si mesmo para si mesmo é como fazer uma história, sobre quem e o que somos; sobre o que aconteceu e por que estamos fazendo o que estamos fazendo.⁴⁵

Vendo deste modo, concluímos que os relatos das histórias de vida são subjetivos, individuais e estão em constante alteração, sendo eles considerados para a história oral a representação da *verdadeira* história vivida

⁴⁵ No original: “We constantly construct and reconstruct our selves to meet the needs of the situations we encounter, and we do so with the guidance of our memories of the past and our hopes and fears for the future. Telling oneself about oneself is like making up a story about who and what we are, what’s happened and why we’re doing what we’re doing.”

pelos participantes. Mas com isso não quero dizer que eles perdem seu valor, pelo contrário, uma pesquisa que explicita o aspecto da subjetividade de seus dados está incorporada num novo paradigma de pesquisa, no qual as ciências observam o mundo como sendo fragmentado e complexo (BUENO, 2002). A pesquisa aqui presente assume este caráter subjetivo, ou seja, ela não pretende buscar um ponto que una todos os professores de língua alemã, mas sim quer mostrar como há subjetividade, (re)criações e (re)formulações constantes da identidade do professor de língua alemã.

Nesse contexto, o método biográfico reivindica seu lugar, apresentando-se como alternativa entre a relação da história individual e da história social, isto é, a partir do local – da história do indivíduo – podemos trabalhar e conhecer o global – a história social do grupo. Ferrarotti (1991, pág. 174) afirma a importância da história de um grupo, considerando as histórias individuais, para o conhecimento amplo da sociedade, pois o indivíduo em grupo expõe os reflexos de seu(s) grupo(s), pois “cada indivíduo não totaliza a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte, nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc”. O autor afirma que os grupos de pares, como é o grupo pesquisado, são constituídos pela mesma dimensão psicológica e ao se reestruturar o contexto de trabalho, a totalidade social é retraduzida, implicando em mudanças e o grupo torna-se “o objeto da práxis sintética dos seus membros”, ou seja, cada membro do grupo interpreta a realidade do grupo a partir da sua própria perspectiva e “constrói o sentido de si na base da sua percepção do grupo de que é membro” (FERRAROTTI, 1991, pág. 175).

Tendo isso em vista, o conjunto das histórias de vidas dos meus colaboradores é um retrato, embora parcial, da visão de ensino e da formação profissional de um dado grupo num determinado momento histórico. Apesar das idiossincrasias podemos delinear o perfil de um grupo e assim tentar verificar sua a práxis⁴⁶.

3.2.2 História Oral

Para se fazer história oral é necessária a gravação, em fita ou vídeo, de entrevistas com pessoas a partir de um projeto determinado. Conforme Meihy (2005, pág. 17), podemos conceituar a história oral de cinco formas distintas, mas não necessariamente excludentes:

1. Coleta de narrativas realizadas através do uso de meios eletrônicos, com o objetivo de obter testemunhos, analisar os processos sociais atuais e facilitar o conhecimento da situação momentânea;
2. Elaboração de documentos através de registro eletrônico, podendo também serem usados para estudos de identidade e de memória cultural;
3. Procedimentos realizados a partir de um projeto específico com um grupo determinado e com uma metodologia específica;
4. Meio alternativo de estudar a sociedade, não somente através de documentos e textos, e
5. Processo sistêmico de depoimentos gravados e transcritos.

⁴⁶ Práxis aqui entendida no sentido freiriano, isto é, teoria e prática docente/ social vistas de maneira indissociáveis.

A história oral é vista como história viva, pois vê a partir da percepção do passado um presente contínuo e inacabado. É importante salientar a diferença entre o que é e o que não é história oral, como por exemplo, a oralidade e as fontes orais, sendo aquelas manifestações espontâneas e estas as manifestações registradas, ou seja, nem tudo o que é produzido oralmente é história oral.

Com vocação pra tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva.(MEIHY, 2005, pág. 25)

A história oral vai além do saber estandardizado, além de ser utilizada por várias áreas acadêmicas e não-acadêmicas, sendo que o diálogo entre a academia e os grupos não-acadêmicos é bem aceito entre os grupos que trabalham com história oral. Ela também não é somente um instrumento de complementação, isto é, a sua função é mostrar outro viés da história e não somente preencher lacunas documentais, por isso utilizá-la como propaganda ou homenagem é desvirtuar o seu propósito.

Quando a cultura oficial aborda os grupos excluídos, colocando-os como tema de seus estudos, o faz pela via indireta, pelos documentos escritos. Assim, essas análises são sempre 'sobre' ele e nunca 'deles'. Os documentos impressos, então, exercem um papel de filtro que tende a considerar sempre os fatores socioeconômicos e não os comportamentos subjetivos. (MEIHY, 2005 pag. 37)

A história oral também não é ingênua e sabe das relações de poder presentes no vínculo criado entre os colaboradores, os entrevistadores e os coordenadores do projeto, ou seja, ela se apresenta como 'politicamente correta' ao dar voz aos excluídos, mas pode ser também caracterizada como

resultado de uma iniciativa dos mais favorecidos que, de forma “bondosa”, estariam *empoderamento* os menos favorecidos. E por isso, os informantes são chamados de colaboradores, pois “são seres que ao narrar modulam expressões e subjetividades e a transparência relevante aos exames decorrentes do texto estabelecido em análise com os demais” (MEIHY; HOLANDA, 2008) recorrendo à memória (cf. BUENO, 2002). Na história oral o depoente não é um mero informante ou objeto de pesquisa, ele possui um papel ativo. Meihy (2005, pág. 124) afirma que se deve usar indistintamente a palavra colaborador, “pois afinal o trabalho da entrevista é algo que demanda dois lados pessoais e humanos” e, além disso, estabelece um compromisso entre as partes. É por esse motivo que neste trabalho os professores que participam da pesquisa relatando parte de sua história são chamados de professores-colaboradores. Para a análise, cada professor-colaborador escolheu seu próprio pseudônimo.

A história oral ainda é um campo de muitos questionamentos, apesar de ainda ser vinculada à área da história, a disciplinar; outras áreas acadêmicas, em geral as das Ciências Humanas, também fazem usam da mesma (MEIHY, 2005, pág.264-270). Isso mostra que ela ainda precisa ser justificada e aprovada no cenário acadêmico e que ainda não é valorizada como história “real”, justamente por apresentar um *status* documental (re)criado através da memória e tal estatuto ainda ser questionável no universo do saber dito *científico*, sendo a história oral vista como mais uma ferramenta que busca através da oralidade fundamentar uma história suposta como “real”. Justificar o uso da história oral como método e/ou como disciplina é seguir afirmando que o que se faz e como se faz a história oral é produção de conhecimento

científico e válido, uma vez que nosso acesso ao “real” é sempre mediado por interpretações que se dão no discurso (FOUCAULT, 2005b; BHABHA, 2012). Além disso, podemos ampliar o espectro de registro de dados ao ter documentos escritos e também orais como mais uma fonte alternativa de identificar perspectivas.

A discussão sobre estatuto da história oral perpassa as disciplinas. Há quem faça uso dela como depoimento, não estando preocupado em elaboração de documentos, uso e arquivamento dos mesmos. Vendo assim, a história oral é um recurso não muito diferente de outros. Sendo uma técnica, supõe-se que há outros documentos escritos com os quais as entrevistas corroborarão, sendo a participação dos colaboradores neutralizada por tais documentos, elas são simples exemplos.

Já como método, a entrevista é o ponto focal, o ponto central e de partida das análises, e por isso há todo um cuidado com o tratamento dado a entrevista e a seus procedimentos. Outros veem a história oral como uma nova área, sendo ela transdisciplinar, como explica Meihy (2005, pág.47) “é importante ter claro se o projeto da história oral pretende tratar as fontes orais como mero recurso de referência, como técnica, como método ou - como proposto mais modernamente por alguns – como uma disciplina independente”. Neste trabalho, a história oral não é somente técnica, mas também não é somente um método. Utilizei aqui alguns procedimentos da história oral, mas o ponto focal de análise não são somente as *conversas*, como a história oral nomeia as entrevistas. Não posso ignorar que conhecia os professores-colaboradores da pesquisa e isso, de certa forma, influenciou o andamento da conversa e o olhar sobre a análise, dando a ela um toque etnográfico.

Não há como negar o papel da memória na história oral, ela é o caminho, mas também a fantasia e o esquecimento são caminhos igualmente importantes, Meihy (2005, pág. 61) explicita isso ao mostrar que a memória vai além do domínio físico e mental, ele afirma que “a memória pessoal é biológica e psicológica, enquanto a grupal é essencialmente cultural e transcendente”. E, além disso, a memória sempre remete a um grupo e a história oral tenta estabelecer um diálogo entre a memória individual e a do grupo, analisando assim a própria identidade do coletivo.

3.2.3 História Oral e/ou História de Vida?

A história oral é muito usada em pesquisas históricas, onde serve para corroborar, averiguar ou até contestar o fato histórico dado (MEIHY, 2005). A história oral valoriza as memórias de indivíduos, busca a visão e versão de experiências vividas por atores sociais que a história tradicional deixou à margem.

Alguns autores (AMADO; FERREIRA, 2001) explicam que há uma leve diferença entre história oral e história de vida, pois nessa além da história oral, incluem-se depoimentos, entrevistas, biografias e autobiografias. Já outros autores (MEIHY; HOLANDA, 2008) não distinguem história oral de história de vida, nomeando-as como história oral de vida, tal como vejo aqui neste trabalho, nomeando-as indistintamente.

Ao levarmos em conta as narrativas pessoais como fato, pressupomos que os indivíduos sejam participantes ativos da história e colaboram na construção da memória coletiva de um grupo e que esta memória coletiva, por

sua vez, delinea a identidade desse grupo que por afinidade ou diferença convive e constrói a história local.

Aqui, não quero discutir o status da história oral de vida e seu papel na historiografia, mas utilizo prioritariamente como método para geração de dados, isto é, como instrumento, e por isso utilizo como referência Meihy (2005), apesar de este autor considerar a história oral de vida uma disciplina, ele informa também que a história oral pode ser vista como método de trabalho. Meihy (2005) elabora alguns passos para a pesquisa em história oral, sendo eles (a) a elaboração de um projeto, (b) a gravação, (c) a confecção do documento escrito, (d) uma eventual reescrita e (e) a devolução do produto. A pesquisa que apresento não seguiu à risca e fidegnamente todos esses passos, pois não é de meu interesse verificar o fato histórico a partir de uma narrativa pessoal, mas sim apresentar e discutir como a memória desses professores-colaboradores foi formada através da prática discursiva corrente, a do estereótipo elaborado sobre o “alemão” no Sul do Brasil⁴⁷, e relacionar essa memória coletiva com a formação da identidade desses colaboradores; conforme afirma Alberti (2004, pág. 52) “a realização de entrevistas de história de vida terá sempre relação com processos de construção de identidades”.

3.2.4 Etnografia

Os procedimentos adotados também possuem características da etnografia. Segundo Wielewicki (2001, pág. 28), “esse tipo de pesquisa procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico

⁴⁷ A formação da figura do “alemão” foram discutidas nos itens 2.2.1.2 e 2.2.1.3.1.

compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico”. Apesar dos problemas da pesquisa etnográfica apresentados por Wielewicki (2001), como exemplo o fato dela não ser uma pesquisa ou um método confiável ou válido na perspectiva da ciência tradicional, ela afirma que a principal característica deste tipo de pesquisa é considerar as diferenças e trabalhar com e a partir delas. A pesquisa etnográfica trabalha então na compreensão e representação de processos, vistos como construtos e não os valorizando como verdade única e fixa, ou seja, a etnografia busca na realidade apresentada as suas respostas e explicações, assim como faz a história de vida.

O caráter interpretativo e não só descritivo do trabalho proposto é a linha mestra da minha pesquisa e é neste sentido que a etnografia conflui com a geração e análise dos meus dados, pois pretendo trabalhar não somente com a descrição das conversas dos professores-colaboradores e transformá-las em textos narrativos, como faz tradicionalmente a história oral como método, mas pretendo também analisar as idiossincrasias presentes nos discursos e analisá-los tematicamente como uma parte da construção das identificações do grupo aqui chamado ‘professores de alemão’, ou seja, a etnografia dará apoio a este lado interpretativo e subjetivo da análise dos dados. Por ter em vista o conhecimento como algo construído e dependendo do contexto no qual foi elaborado, a história oral de vida serviu como instrumento de geração de dados. Além disso, minhas observações de campo, os diálogos não gravados e as leituras feitas antes da escrita deste trabalho também fazem parte deste estudo de base etnográfica, pois não tenho como ignorar ou esquecer todo um conhecimento pré-adquirido ao fazer a análise das conversas gravadas e que

serão discutidas neste trabalho, assim, minha pesquisa de caráter etnográfico, utiliza instrumentos da história oral de vida para a geração de dados.

3.3 PROFESSORES-COLABORADORES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes⁴⁸ desta pesquisa eram professores do CELIN da UFPR na época da produção das histórias orais de vida. Na área de alemão, o CELIN dividia os seus docentes em duas grandes categorias: professores e estagiários⁴⁹. O primeiro grupo era constituído pelos formados e/ou recém-formados que continuavam atuando na área de alemão do CELIN devido à falta de estagiários. O segundo grupo era formado por alunos de Letras, em nível intermediário, selecionados após cursarem, com aprovação, uma disciplina optativa, de conteúdo didático-pedagógico, presente no currículo de Letras⁵⁰, e ministrada por um docente da área de alemão. Esta disciplina era ofertada por um docente do departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da área de alemão e este docente ministrava as aulas e seleciona os estudantes aptos a frequentar tal disciplina, que geralmente tinha como pré-requisito somente um nível intermediário de conhecimento de língua. O grupo, objeto de minha pesquisa, era formado por professores e estagiários, mas neste trabalho nomeio todos os participantes como professores e não utilizo a

⁴⁸ Encontra-se no Anexo 1 uma tabela com os dados dos professores-colaboradores .

⁴⁹ A pesquisa foi realizada em 2007 e as categorias de professores citadas eram as vigentes no CELIN da UFPR à época.

⁵⁰ O currículo de licenciatura em Letras vigente à época era dividido em (a) disciplinas de conteúdo específico, entre as quais língua estrangeira e materna, literaturas, linguística, (b) disciplinas de educação, entre as quais didática, metodologia, organização e gestão, psicologia, (c) disciplinas optativas livres, das quais o discente poderia escolher entre as disciplinas de Letras ou de qualquer outro curso de Ciências Humanas.

diferença feita pelo CELIN, por considerar aqui todos aqueles que atuam em sala de aula como sendo professores, mesmo sem que todos tenham a formação profissional universitária completa. O universo total de professores, naquela época, era de 21 pessoas, entre homens e mulheres, estudantes e formados, entre os que fizeram opção por licenciatura e bacharelado. Deste universo, 17 tomaram parte da pesquisa, sendo a participação deles voluntária, sendo que, posteriormente, nem todos autorizaram a utilização da conversa concedida, sendo as não autorizadas, descartadas.

Muitos desses sujeitos foram meus ex-colegas de cursos de aperfeiçoamentos extracurriculares e outros foram meus alunos, por isso sempre conversávamos informalmente e trocávamos tanto experiências didáticas quanto de vida. Foram essas conversas que também motivaram essa pesquisa; por encontrar semelhança entre a história de vida deles e a minha, e tecendo os fatos relatados, pude perceber que há ponto ou pontos que confluem e culminam em identificações similares, as quais são o objeto de análise da tese.

E foi com essa visão que iniciei as conversas com os professores-colaboradores, imaginando que haveria um fluxo de informações em comum, apesar de *backgrounds* diferentes, mas esse fluxo comum seria manifestado de alguma forma em seus comportamentos e discursos, unindo-os em um grupo denominado “professores de alemão”. As manifestações semelhantes podem revelar uma possível circulação homogênea do discurso.

Além disso, é importante ressaltar que parte dos professores-colaboradores é descendente de alemães, sendo que um grupo especificamente advém de uma comunidade menonita e alguns membros

desta comunidade, e integrantes desta entrevista, moram em meio rural, em uma colônia. Saber a origem dos professores-colaboradores é importante para análise, principalmente por saber de quais narrativas familiares e locais eles partem. No capítulo anterior já apresentei dados tanto sobre a imigração alemã no Sul do Brasil, quanto sobre a comunidade menonita.

3.3.1 Geração de dados

Conhecer os participantes antes de iniciar a pesquisa de doutoramento me ajudou e colaborou no intuito desta pesquisa, pois aos poucos fui chamando-os para uma conversa/entrevista, seguindo algumas questões-guia propostas, as quais eram discutidas entre o professor participante da pesquisa e a pesquisadora e respondidas por eles. Cada conversa/entrevista ocorreu individualmente, isto é, não havia dois professores ao mesmo tempo na conversa/entrevista, sendo todas elas gravadas somente em áudio, com a anuência dos professores, tornando-se o *corpus* oficial da pesquisa, ou seja, o que aqui eu chamo de conversa é a entrevista em si, ou ainda, em outras palavras, a construção narrada das histórias de vida orais relatadas pelos professores colaboradores. A minha escolha pelo termo conversa ocorre devido ao caráter extenso da entrevista e seguindo o estilo de bate-papo, as conversas são mais longas e possuem perguntas que não estão no rol das questões apresentadas aos professores. Além disso, diferencio o termo *conversa* e *conversa informal*: o primeiro é a entrevista em si e o segundo são bate-papos entre colegas que não fazem parte do *corpus* da pesquisa, mas

que evidentemente influenciam minha leitura, e conseqüentemente, minha análise em relação às entrevistas, que constituem as histórias orais de vida.

Algumas conversas foram mais longas, outras mais curtas, e o meu desejo principal era deixar o professor livre e à vontade para falar e a partir da conversa refletir com ele sobre alguns pontos apresentados. Muitos professores se emocionaram no meio do processo, se questionaram, encurtaram a resposta, entre outras reações interessantes, como crise de riso e/ou de choro. Neste momento percebi como estava mexendo com a vida destas pessoas, sem intenção maior estava interferindo em algo pouco ou jamais tocado ou em algo já superado, às vezes eu até me sentia, de certa forma, responsável por ajudar aquelas pessoas a se compreenderem um pouco mais e melhor, mas para isso me faltavam experiência e formação adequada. No momento das conversas, as histórias surgiam e as pessoas, conforme seu grau de colaboração e confiança comigo, falavam de aspectos de suas vidas particulares que se confundiam com suas vidas profissionais e num certo momento, muitos percebiam o quanto foram e são influenciados profissionalmente pelas suas próprias histórias de vida.

Devido aos motivos relatados acima, posso dizer que não fui eu que escolhi a metodologia do trabalho, mas ela escolheu meu trabalho. O que eu quero dizer com isso? Conhecer esses professores antes mesmo da pesquisa me deu aporte para tentar conectar os acontecimentos da vida de todos eles no tocante a sua escolha/desejo profissional e perceber as semelhanças entre as suas vidas. Afirmo inclusive que muitas experiências e informações da vida destes professores são semelhantes as minhas, principalmente no que se refere à vida profissional. Sendo assim, as histórias de vida destes professores

são a base da análise dos dados, isto é, usarei suas histórias de vida e suas narrativas como objeto central de análise da produção do discurso identitário do grupo, aqui nomeado, professores de alemão. As histórias de vida que foram conhecidas de modo informal antes mesmo do trabalho existir se tornam, neste trabalho, narrativas valorizadas, localizadas e sobretudo analisadas a partir de uma perspectiva local e cruzando com narrativas globais.

3.3.2 Análise dos dados

As conversas realizadas com os professores-colaboradores ocorreram em 2007, ano em que entrei no doutorado. Elas foram feitas somente com leituras preliminares e com meus questionamentos e interesses em vista, então formulei as perguntas abaixo sem uma entrevista teste e sem entregar nada prévio aos participantes:

- (a) Por que você se tornou professor de alemão?
- (b) Como você se “vê” como professor de alemão?
- (c) Você se identifica com a cultura alemã? Em quais aspectos sim e quais não?
- (d) Se você já foi para Alemanha, como você “vê” os alemães? Se não foi, como você os imagina?
- (e) Se já foi: o que mudou para você após estar lá? Se não foi: o que acha que vai mudar na sua vida/na sua aula quando ou se você for para a Alemanha?

Após a transcrição das entrevistas percebi que poderia abordar diversos e diferentes aspectos na análise, desde questões de formação profissional docente até questões linguísticas e identitárias, todas pertinentes à tese. Foi

então, com os dados já gerados, que resolvi buscar teorias adequadas que pudessem contribuir para a compreensão dos mesmos. Por isso, afirmo que esta tese começou ao revés, ou seja, com as narrativas e não com a teoria, e foram elas que me indicaram quais referenciais teóricos seguir.

A escolha de tal tarefa vai ao encontro da metodologia adotada e ao tema da tese que é a construção da identidade cultural do professor de línguas. Tendo como premissa que as identidades são construídas através de narrativas (BRUNER, 2000), nada mais coerente do que transformar as narrativas feitas pelos participantes da minha pesquisa em um referencial não só de análise, mas de justificativa de outras narrativas. Além disso, a história oral trata da coletividade e da identidade coletiva, conforme afirma Meihy (2005, pág. 79)

Em história oral, o 'grupal', 'social' ou 'coletivo' não correspondem à soma dos particulares. A observância em relação à pessoa em sua unidade é condição básica para se formular o respeito à experiência individual que justifica o trabalho com o depoimento. Nesse sentido, a história oral é sempre social. Social sobretudo porque o indivíduo só se explica na vida comunitária. Daí a necessidade de definição dos ajustes identitários culturais.

Ao analisar pontos de confluência entre as histórias, tento assim compreender a formação discursiva deste grupo em particular e entender a formação da identidade dos meus colaboradores e a minha própria. Os pontos de análise escolhidos foram abordados por todos os colaboradores da conversa, além do que, são pontos relacionados a episteme constituinte da formação de um docente de língua estrangeira. Os pontos são: (a) Língua, proficiência e falante nativo; (b) Confrontos, questionamentos e identificações e (c) Implicações para a formação de professores, estes pontos confluem com os

conceitos-chave do trinômio discurso-identidade-cultura e com isso tento depreender como os professores-colaboradores, a partir da sua formação discursiva, transformam-se em uma unidade chamada *professores de língua alemã*. Ademais, a partir da análise dos dados buscarei contribuições para uma visão pós-colonial na formação de professores.

Saliento também que na análise foram utilizados codinomes para os colaboradores, preservando a identidade de cada participante. Os codinomes foram escolhidos pelos próprios professores-colaboradores, sendo que somente dois destes deixaram ao meu encargo essa escolha. Além disso, todo nome de alguma pessoa ou local de trabalho ou qualquer nome que poderá identificar o professor-colaborador será omitido.

4 – Sobre os registros

“And I don't want the world to see me
'Cause I don't think that they'd understand
When everything's made to be broken
I just want you to know who I am”
Johnny Rzeznik

Nos capítulos anteriores foram apresentadas bases que comporão a análise das entrevistas realizadas com os professores-colaboradores desta tese. No primeiro capítulo o leitor foi introduzido na temática do trabalho e ao público a ser pesquisado, além das motivações e objetivos que levaram a escrita dele. No segundo capítulo a autora apresentou os pontos que contribuíram para a discussão aqui apresentada e colaboraram com a escolha dos itens selecionados para a análise. No capítulo anterior foi abordada a forma pela qual foram feitas as escolhas das abordagens metodológicas em consonância com os objetivos e a linha epistemológica seguida por mim.

Aqui pretendo apresentar ao leitor como todos os itens acima se relacionaram com as conversas realizadas e delinear aspectos ontológicos e teleológicos do grupo dos professores-colaboradores desta pesquisa. Para realizar isso, abordarei as falas dos professores-colaboradores como parte integrante do texto, ou seja, as falas dos professores estarão presentes na tessitura da análise, (co)fundindo o meu discurso com os discursos dos professores-colaboradores: com isso pretendo integrar as histórias deles no meu texto para simular uma escrita em diversas mãos e proporcionar aos professores-colaboradores uma *pseudo* participação autoral na análise.

4.1 LÍNGUA, PROFICIÊNCIA E FALANTE “NATIVO”

A língua alemã é para a maioria dos professores-colaboradores uma língua não só estrangeira como estranha, entretanto é também nela que aqueles que a possuem como língua materna se percebem *diferentes* como atestado pela fala do professor-colaborador Jonas⁵¹: “muitas vezes me pego pensando em alemão e você sabe, às vezes, a palavra em alemão, não em português. Então, nesse sentido, é uma coisa, a língua você percebe, *não sou brasileiro exatamente, nem alemão.* [grifo meu]”

Para Jonas, “não ser exatamente nem brasileiro, nem alemão” pode indicar um deslocamento do discurso de uma visão modernista, na qual prepondera uma perspectiva dicotômica e nacionalista. Aqui, ao afirmar que não é nem brasileiro, nem alemão, Jonas indica uma quebra dessa visão nacionalista binária e percebe, na língua, a impossibilidade de categorizar sua posição como falante de língua alemã separada de um contexto maior, no caso em questão o religioso. Quando ele diz que a partir da língua ele percebe que não é exatamente nem A, nem B, significa também que ele gostaria de ser considerado pelos outros como pertencente a A, B ou até mesmo C, ou seja, uma das interpretações possíveis é de que, Jonas ao não se sentir pertencente a uma determinada cultura nacional, a alemã ou a brasileira, percebe que através da comunicação os grupos se identificam com uma mensagem em comum, assim se ele constata pela língua que não pertence a nenhum grupo, sente então a necessidade de pertencer a algum⁵². Ashcroft (2001, pág. 64)

⁵¹ Todos os codinomes foram escolhidos pelos professores-colaboradores ou, com a permissão deles, deixados à meu encargo. Ademais, todos os nomes que poderiam identificar os sujeitos foram omitidos das citações.

⁵² Em sua conversa, Jonas, mais adianta informa realmente que se vê como menonita, sendo considerada por ele uma terceira via cultural, diferente das duas nacionais: a brasileira e a alemã.

relaciona essa visão dicotômica com o estruturalismo de Saussure, comparando-a com a distinção feita entre *langue* e *parole*. Aschcroft (2001) afirma que *langue* é o código produzido, enquanto *parole* é a mensagem, a linguagem em uso. E para o autor, o que a visão tradicional e sistêmica faz é valorizar a *langue* que é não só a língua imposta, mas também a desejada. Uma visão pós-colonial da língua “repara esse desequilíbrio do foco na mensagem, restabelecendo a *parole* como a realização do código na vida social⁵³” (*idem, ibidem*). Assim, para o falante que se apodera da *parole*, não há necessidade de se localizar, mas sim de se afirmar, como explica Jonas: “então, nesse sentido, é uma coisa, a língua você percebe, não sou brasileiro exatamente, nem alemão”; sendo assim, para ele a presença da *langue* (código) é mais forte do que a *parole* (mensagem), por isso ele afirma que é na língua que os outros percebem que ele não é A, nem B, pois é através do código e não da mensagem que ele deixa transparecer isso. Assim vejo que para Jonas há uma tendência à visão moderna de língua, dando mais valor ao código do que à mensagem, mas revela também a partir da sua reflexão a relação intrínseca entre língua e identidade nacional.

A *importância* do nativo e da natividade também é ressaltada entre os professores-colaboradores, porém de qual ideia nativo e de qual língua estão partindo as perspectivas deles? Por exemplo, Jonas afirmou que “eu não preciso me policiar muito a minha linguagem [o alemão], eu acho que isso ajuda muito”, mas ao mesmo tempo afirma que a sua língua materna não é a alemã, mas um dialeto, ou seja, a proficiência dele não é a daquele nativo

⁵³ No original: “redresses this imbalance by focusing on the message, reinstating the *parole* as the realization of the code in social life”

tradicional, mas sim a do falante minoritário. Então, ao “não se policiar” com a língua este professor está se referindo a qual língua: a padrão ou ao dialeto? A professora-colaboradora Tina afirma ter a sua língua materna, o alemão e apresenta uma visão de língua tradicional, de código, além de ver somente a “língua” *standard* como a correta: “a gente tem um alemão mais assim, mais ou menos correto de casa”, “nossa, os outros [colegas]⁵⁴ sabem tudo de gramática, eu não sei nada!”.

He, protonativa⁵⁵, após estadia na Alemanha mudou a sua pronúncia, considerando a pronúncia de lá como melhor em relação a sua própria, mesmo considerando-se falante de alemão como língua materna. He afirmou: “[a minha família me achou] um pouco diferente, mas não assim de chamar muito assim [de alemãzinha], mas um pouco do sotaque também, que a gente acaba mudando um pouco a pronúncia lá, né, *melhorando*, inclusive lá, não só mudando” [grifo da pesquisadora]. Para He, ao se aproximar de uma pronúncia considerada por ela melhor, ela se destacava entre seus familiares e pares, mas se igualava frente aos seus colegas alemães, aproximando-se daquilo que gostaria de ser.

Em outros casos, como no de Bratsche, apesar de ter ascendência alemã apresenta a dualidade da natividade presente no *mito do nativo*, pois, apesar da família falar alemão, ela não aprendeu a língua com a sua família, e considera isso algo produtivo, porque a língua falada pela família é repleta de

⁵⁴ As citações serão retiradas *ipsis litteris* das conversas, o conteúdo entre colchetes foi adicionado pela autora para a melhor compreensão do contexto da frase.

⁵⁵ Chamo aqui de “protonativos” aqueles que nomeiam a língua materna que tem como sendo a alemã, mesmo sabendo que falam um dialeto, conforme afirmaram no decorrer da entrevista.

erros, conforme afirma. Outro caso de se nomear como provinda de família de falante nativo é Bibi, ela mesmo diz que escolheu fazer alemão devido sua origem e que sua mãe só falava alemão até seu nascimento, mas, em contrapartida, nem a sua avó era alemã, como ela mesmo afirma: “minha vó era brasileira-alemã, assim, nunca pisou na Alemanha (...), mas ela falava português com muito sotaque alemão”, sendo isso apresentado como uma qualidade. Além disso, Bibi apresenta uma memória afetiva em relação ao alemão, dizendo que “alemão sempre foi um chiado, assim, na minha vida. Era língua dos 'adultos’”. Assim, a língua alemã para Bibi está relacionada à infância e ao acesso ao mundo adulto, e esse *chiado* nas falas de Bibi não é lembrança de algo negativo, mas sim de um linguajar constante em sua infância, mas ao qual não teve acesso, tal qual relata o escritor Elias Canetti em seu livro “**Die gerettete Zunge: Geschichte einer Jugend**”, no qual diz que seus pais tinham uma “língua secreta” à qual não tinha acesso. Além disso, a relação que Bibi apresenta perante a língua e a família mostra que ainda se relaciona com a sua avó como se ela fosse uma nativa e Bibi não fala alemão com ela por sentir-se insegura; da mesma maneira Bratsche afirma que se sente insegura ao falar alemão com um nativo, mas, ao mesmo tempo, se considera uma nativa por ter requerido a nacionalidade, principalmente quando afirma que “um turco nascido na Alemanha é mais alemão que eu que tenho descendência”.

A valorização do falante *nativo*, que em nenhum momento foi definido pelos professores-colaboradores ou simplesmente citado literalmente, aparece também quando comentam sobre a importância de ir pra Alemanha para aperfeiçoar a língua, adquirir fluência e melhorar a pronúncia, buscando

novamente o ideal do *nativo*. Maria Alice tem pais falantes de alemão e foi falante de alemão na infância, mas em nenhum momento da conversa ela explicita ter o alemão como sua língua materna, talvez por não considerá-la como sendo sua língua materna, afirma: “eu acho que se eu tivesse ido [para Alemanha] com aquele alemão que eu sabia lá de casa, falar, eu não teria aprendido tão bem, isso [ter ido durante o curso] fez uma grande diferença”. Maria Alice acreditava que o idioma aprendido em casa não seria de grande auxílio quando tivesse que aprender com o “nativo” a língua padrão.

Aqui, quando os professores-colaboradores ressaltam que apresentam uma facilidade maior por terem o alemão como língua materna e/ou escolheram estudar a língua por serem descendentes, essas afirmações apoiam-se em concepções tradicionais de língua e de sujeito, pois, como os próprios professores-colaboradores demonstram no decorrer da sua fala, a segurança linguística que eles possuem é a do código, mas um código que também não é o padrão, dando assim uma falsa segurança nessa *facilidade*. Por isso observa-se que falas como a de Tina fazem sentido, pois ao entrar em contato com o ensino formal da língua e com outras teorias linguísticas, o protonativo começa a questionar-se por ter como base a língua enquanto código, afirmando claramente que os colegas sabiam tudo de gramática e ela não sabia nada, apesar de considerar ter o alemão como língua materna; ao entrar em contato com outras epistemes de línguas há os conflitos e Tina faz afirmações do tipo: “no começo foi um choque, eu achei assim: ‘nossa, acho que não sei falar alemão’” e “eu nunca tive dificuldade, sabe, eu sempre entendia tudo, e daí chega aqui [na universidade], ai, não to entendendo nada”. Esses questionamentos poderiam ser minimizados se tais professores-

colaboradores ao invés de se fixarem em um conceito de língua ou de falante nativo relacionando a um Estado Nacional, pensassem no conceito de *linguajamento* apresentado por Mignolo (2003, pág. 309).

Apesar de não quererem apresentar nenhum tipo de estereótipo perante o povo alemão, ao falarem da língua o discurso do senso comum, que apresenta a língua alemã como uma língua difícil, foi repetido. Todos os professores-colaboradores não eram recém ingressantes no curso de Letras, alguns já haviam se formado e outros estavam nos últimos períodos da graduação e mesmo assim apresentam esse tipo de preconceito linguístico. Falas encontradas nos dados, como “o alemão é mais difícil que outras línguas”, “alemão é um desafio”, “alemão é uma língua difícil, diferente, uma coisa inteligente” ou “alemão é uma língua da filosofia” parecem revelar um discurso propagado pelo senso comum e construído sócio-historicamente a partir de uma perspectiva na qual a língua do Outro tem mais valor, e conseqüentemente poder, em relação à minha, questão muito provavelmente não suficientemente debatida durante o curso de Letras. Em decorrência disso temos o fortalecimento da visão da língua como código e assim os professores-colaboradores relacionam o estudo da língua ao conhecimento da gramática, sendo que para os protonativos, isto é, para aqueles que tem um dialeto da língua alemã (*Platdietsch*⁵⁶) como língua materna é muito mais fácil ser fluente na língua e acessar mais rapidamente o vocabulário, como afirmado pela fala de Jonas: “eu não preciso me policiar muito a minha linguagem, eu acho que isso ajuda muito”. Ao não precisar “se policiar” o seu discurso flui, algo que, em seu ponto de vista, não deve acontecer para alguém que, como ele mesmo

⁵⁶ Ver item 2.3.1.4.2.

afirma, “busca” todos os recursos lexicais, gramaticais, sintagmáticos e paradigmáticos em uma conversação. O que Jonas não percebe é que ele também faz esse acesso mental, mas em velocidade e estratégias diferentes dos que não necessitam “se policiar”, conforme ele mesmo admite. Em contrapartida, Tina, também protonativa, tinha certa segurança, mas ao entrar na graduação conflitos surgiram e ela revelou que “no começo foi um choque, eu achei assim: ‘nossa, acho que não sei falar alemão’”. Com isso, Tina revela uma conscientização linguística e só nesse momento do curso percebe que a sua língua materna não é o alemão padrão, mas uma variante e revela então que “não sabe falar alemão”.

Esses professores-colaboradores entram em conflito nas suas falas justamente por se prenderem em um discurso moderno, mas são seres bilinguantes e não conseguem se expressar como tal, por serem formados por um discurso moderno e *puro*. E aqui uso bilinguante ao invés de bilíngue, na mesma alegação de Mignolo (2003, pág. 359), pois trato de algo que está “além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas”.

Vendo desta forma, os professores-colaboradores que entraram em conflito ao se confrontarem com o estudo formal da língua, ou seja, com a forma padronizada da língua e preconizada pelo Estado alemão, poderiam se sentir mais confortáveis se fosse preconizado que eles não eram bilíngues, mas sim bilinguantes. E eles se percebem como seres bilinguantes, mesmo sem possuírem esse vocábulo ou essa expressão exata quando refletem sobre a língua, desconstroem alguns conceitos prévios e questionam sobre a validade de sua língua não ser realmente o alemão padrão e da sua família não

ser realmente alemã. Esses questionamentos também vão ao encontro do que Mignolo (2003) apresenta como “pensamento dialógico”, ao apresentar a proposta libertária de Paulo Freire buscando uma “conscientização”⁵⁷ dos sujeitos. Mignolo (2003, pág. 369) afirma que

O linguajamento é o lócus onde ocorre a “conscientização”, e essa forma particular de conscientização luta, por um lado, com as tensões entre formas coloniais e nacionais de opressão da consciência e, por outro, entre formas tribais de consciência reprimida e subjugada.

Nesse sentido, é quando os professores-colaboradores se *conscientizam* de que são falantes colonizados, que os conflitos e as contradições aparecem. De certa forma esses professores são também colonizadores por serem professores de uma língua que é dominante, de maior prestígio e de poder. Como explica Mignolo (2003), é como seres linguajantes que as tensões vão se confluir. É no conflito entre estar colonizado *versus* ser colonizador; entre ser falante de uma língua de menor prestígio(no caso o português) *versus* ser aprendiz (e professor) de uma língua dominante e de poder; entre querer estar localizado *versus* sentir-se globalizado, é que as tensões dos discursos dos professores-colaboradores são construídas.

Essa consciência linguística está, para muitos professores-colaboradores, presente também no momento em que se tornam professores, como é o caso de Luísa, que sempre foi vista pelos outros como uma falante nativa, mas ela mesma nunca se considerou nativa e somente ao começar a lecionar teve consciência de que a língua alemã não foi adquirida, mas aprendida, como afirmação abaixo de Luísa atesta:

⁵⁷ O termo foi apresentado desta forma pelo autor.

Esse ano eu percebi que faz quatorze anos da minha vida que eu estudo alemão. (...) Não é que eu falo de casa, eu estudo diariamente alemão, desde então, porque é diferente, né, você falar que nem eu falo espanhol, eu aprendi, né, o alemão foi vinculado a caderno, a livro, a sofrer.

Luísa, apesar de ter tido contato desde muito pequena com a língua alemã, não se considera bilíngue, porque ela toma como premissa aquilo que Krashen diferencia entre aquisição e aprendizado de uma segunda língua (LIGHTBOWN; SPADA, 1999). A primeira está relacionada à exposição de exemplos da segunda língua e o aprendizado é um processo consciente de estudo, com atenção para as formas e as regras. Mas apesar de se considerar uma aprendiz da língua alemã, Luísa, ao ensinar, aborda a importância de se adquirir uma língua:

quando começo uma turma, eu falo: 'qualquer língua que a gente aprende é que nem virar criança de novo, não é só um monte de palavras que você aprende, anota no caderninho e decora como é que usa, né, é todo um universo, tem toda a cultura que vem junto, então vocês não tem que ter medo, todo mundo vai falar um monte de coisa errada, daí vão só as palavras certas, uma hora você ta melhor, ninguém vai rir de você'.

Apesar de parecer contraditório, Luísa associa na sua fala anterior seus estudos a caderno e a sofrimento, mas quando se coloca no papel de professora, os estudos estão relacionados à cultura, a algo mais lúdico e passível de erro e acerto, o que ela não enxerga no seu próprio aprendizado. Aqui podemos traçar um paralelo entre o processo de identidade da Luísa com o que Fanon (1986) explica quando diz que precisamos existir (a) *para um Outro*, (b) *em direção a um Outro* e se constituir (c) *em relação com o lugar do Outro*. Luísa ao enxergar o próprio aprendizado, não o vê como sendo constituído por esse universo lúdico e passível de erro do qual faz parte junto

com seus alunos, para ela é necessário posicionar-se em relação ao lugar do Outro e ao estar no lugar do Outro, assim poderá observar-se como uma aprendiz lúdica e mais flexível frente à língua.

4.2 CONFRONTOS, QUESTIONAMENTOS, IDENTIFICAÇÕES

Um dos focos da conversa foi centrado na pergunta que era a principal para o trabalho: os professores-colaboradores identificavam-se com a cultura alemã? A maioria considerou a pergunta sobre a identificação com a cultura alemã muito difícil, alguns responderam de forma objetiva, do tipo: “sim, eu me identifico” ou “não, eu não me identifico”, exigindo que eu insistisse no detalhamento sobre o processo e as formas de identificação ou de não identificação. Vários professores-colaboradores, em momentos diversos, apresentavam suas dúvidas, seus confrontos e seus questionamentos em relação a sua própria identidade, muitas vezes apresentando-a como algo localizado, estático e identificável. Já outros professores-colaboradores informaram que não se identificavam nem com a cultura brasileira, nem com a cultura alemã e sim com uma terceira cultura: a menonita, voltada a valores religiosos e que tem uma origem migratória russo-alemã⁵⁸.

Abaixo apresentarei três aspectos que se mostraram relevantes nas conversas com os professores-colaboradores. As identificações destes professores com o Outro foi construída através do questionamento e do conflito, mas havendo momentos em que os mesmos se sentiam atraídos e distanciados pelo Outro, ou seja, é neste movimento de atração X repulsa X

⁵⁸ Detalhes sobre a cultura menonita estão no item 2.3.1.4.2.

questionamento que a identificação cultural deste grupo de professores-colaboradores vai sendo construída.

4.2.1 Aproximação e Atração

Para mim, enquanto pesquisadora, foi interessante notar que muitos professores-colaboradores se identificavam com características, muitas delas estereotipadas, consideradas por eles como típicas do povo alemão e que também foram apresentadas em outros momentos da conversa. Alguns destes professores afirmaram que são, por exemplo, semelhantes aos alemães por serem sérios nas amizades, pontuais, organizados e gostam de compromisso⁵⁹, ou seja, aqui a construção da identificação se dá, em um primeiro momento pela aproximação, e até ousar dizer, por certa atração que os professores-colaboradores têm pela cultura alemã, uma vez que os traços identitários destacados por eles foram sempre valorizados positivamente. Saliento aqui que apesar de algumas das questões estarem relacionadas com a Alemanha durante as conversas outros países de língua alemã foram mencionados, como a Áustria e a Suíça, mas os professores-colaboradores não citaram características e/ou identificações relacionadas a estes países, por isso, quando falo aqui em cultura de língua alemã, refiro-me somente a Alemanha.

Maria Alice, por exemplo, afirma ser tão pontual quanto os alemães: “a questão de levar compromissos a sério (...) também de ser pontual (...), quando

⁵⁹ A pesquisadora não questionou em nenhum momento a compreensão que os professores-colaboradores tinham das características por eles citadas referente aos alemães, sendo reproduzido aqui exatamente como expressado por eles.

eu marco com alguém, eu procuro ser pontual, levar a sério, **alemã**, né [grifo da pesquisadora]”. Aqui, a própria professora-colaboradora se autodenomina como uma alemã, qualificando-se e assim diferenciando-se dos outros. Ela cita também outra característica: “a princípio ser um pouco distante e depois deixar que as pessoas se aproximem. Eu achava que isso não era assim em mim, mas descobri que eu também sou assim”, ou seja, a partir do aprendizado da língua e do contato com a cultura alemã, Maria Alice descobriu em si uma característica que considera própria do povo alemão. Mais adiante, essa mesma professora-colaboradora explica que os outros a nomeiam como “a alemãzinha séria” e que não vê problemas em ser vista assim no Brasil, em contrapartida, estando na Alemanha ela não se sente bem em não ser considerada brasileira, conforme fala a seguir: “[te incomodava não te acharem, não te considerarem brasileira] ahã (...) como é que eu, não podem aceitar que eu venho de lá [Brasil], eu tenho que explicar, que eles não conhecem nada da gente”. Dida também se identifica e questiona sobre ser estereótipo ou não: “quanto a cultura alemã, eu me identifico. Eu não sei se é estereotipada ou não, mas eu acho que eles são mais organizados de um modo geral. Eu sou organizada, mas eu sou meio, *chego a ser esquisita (de tão organizada)* [grifo da pesquisadora]”. Elise Laville também afirma que se identifica com a cultura alemã: “eu me identifico bastante (...) eu geralmente sou meio seca, assim, falo o que eu penso (...) pelo menos aqui *no Brasil as pessoas não gostam de ouvir a verdade* [grifo da pesquisadora]”. Quando Elise Laville e outros professores-colaboradores tecem um comentário deste estilo, eles nos remetem ao conceito de “fixidez” de Bhabha (2003), isto é, o falante mascara um discurso e o inculta com outro semelhante, mas que é tomado para o falante como

verdadeiro, como é o caso de “ouvir a verdade” citado por Elise Laville: para ela os brasileiros *não* gostam de ouvir a verdade, mas os alemães *gostam*, mas esse ‘gostar de ouvir a verdade’ não é questionado em nenhum momento e em nenhuma ocasião. Para darmos um exemplo banal, será que um pai alemão gosta de ouvir que seu filho é feio? Daí entender uma visão de estereótipo como sendo complexo e contraditório, pois é formado pela ‘fixidez’ e pela contradição entre o conhecido e aquilo que ainda desconheço do outro.

Além disso, podemos observar que Dida e Elise Laville, assim como Maria Alice se posicionam em direção ao Outro, no caso, um outro determinado: o brasileiro. Para Sophia a identificação também está presente, como na fala a seguir: “na verdade, eu me identifico bastante, mas, assim, eu não me sinto uma alemã (...) e minha mãe vive falando isso: ah, Sophia, *você é uma alemãzinha* [grifo da pesquisadora]”. Nesta afirmação, Sophia indica que não percebe o quão híbrida já se tornou, sendo necessária a intervenção de um terceiro para expor à ela seu hibridismo em um processo de *différance*, porque é nela, isto é, na *différance*, onde se é percebido o desencadeamento das diferenças presentes nos conceitos.

Pelos processos identificatórios serem (1) permeados de questionamentos, (2) terem como base um discurso imaginário construído no passado, mas sem (3) ter uma localização exata ou real do ponto no qual este discurso foi apropriado, e sendo (4) constituído por vários discursos presentes e passados, que vejo essa formação da identidade dessa e de outros professores-colaboradores como sendo formada pela e na *différance*, apoiada na visão de Hall (2000, pág. 106), ao dizer que a “identificação opera por meio da *différance*”.

A professora-colaboradora Elise Laville explica que não se identifica com a origem italiana da sua família e durante a conversa, explicita que escolheu a língua alemã por já ter tido contato na família, ou seja, ao mesmo tempo em que nega ter acesso a uma cultura de origem alemã, justifica a escolha da língua através do contato que já obteve na infância. Esse “lado alemão” de Elise Laville não foi devidamente explorado na conversa, pois à época não se sabia quais categorias e/ou linhas de análise seriam discutidas na análise de dados, sendo assim, podemos dizer também que há pelo menos duas linhas de interpretações para as respostas de Elise Laville: uma delas é a pouca exploração da informação sobre a ascendência alemã por parte da pesquisadora e a outra interpretação é o desejo de silenciar por parte da professora-colaboradora, sendo esse desejo uma possível forma de ressignificar as lembranças da sua origem (BHABHA, 1998), e através dos ecos dos discursos familiares procura uma nova forma de ver o original, aqui, a cultura alemã da Alemanha.

Alguns outros professores-colaboradores admiram e/ou almejam certas características consideradas por eles como próprias do povo alemão, como o altruísmo, a sinceridade e a capacidade de executar um planejamento elaborado. Claudia, por exemplo, considera os alemães prestativos e afirmou que gostaria de morar lá devido a esta característica: “eu gostei dessa postura do povo, de pensar no povo. Todo mundo pensa em todo mundo sabe”. Já Sonnenschein é uma das professoras-colaboradoras que almeja ser como os alemães, como ela revela na afirmação: “eu acho que é essa parte da cultura alemã que mais me chama a atenção, de responsabilidade, de manter a palavra, sinceridade, honestidade (...) eu procuro ser assim também e aqui eu

tenho problemas, porque as pessoas não entendem (...) separar o que é profissional do que é pessoal”.

Os professores-colaboradores ao buscarem semelhanças com a cultura do Outro não tem consciência da mescla (ABDALA JUNIOR, 2004, pág. 19) e com isso, como explica Abdala Junior (*idem, ibidem*), “são os híbridos que se imaginam ‘puros’. E, para respaldar essa perspectiva, podem reacender etnocentrismos de grandes nações”. E nesta direção enaltecem características próprias e/ou tentam encontrar semelhanças com o Outro, por não se enxergarem como híbridos.

4.2.2. Repulsa

Enquanto alguns apresentavam uma identificação a partir de imagens estereotipadas, Jonas foi o único professor-colaborador que disse não se identificar nem com a cultura brasileira, nem com a alemã, mas com a uma terceira cultura, de cunho religioso: “eu me vejo menonita, é como as duas coisas, alguém que uma vez já foi, mas deixou de ser alguma coisa a parte. Eu me defino assim, pessoalmente, não sou nem brasileiro, nem alemão. Sou menonita, eu diria”. Nessa afirmação, Jonas apresenta a problemática do deslocamento tanto real quanto imaginário do sujeito, podendo levá-lo a um (des)posicionamento em relação a uma cultura pré-fixada, ou seja, aqui, ser menonita está implicando a manifestação não apenas do histórico de migrações territoriais sofridas pelas perseguições religiosas e pela escassez econômica. Além disso, essa migração levou não só a um deslocamento físico, mas também a um deslocamento emocional e cultural, pois os menonitas conforme iam mudando de Estados Nacionais carregavam consigo

características, rastros de onde haviam permanecido, como em um processo de desterritorialização (BASTOS, 2002, pág. 31), no qual implica relações de poder vinculadas ao Estado-Nação e uma busca de reterritorialização através do hibridismo, isto é, através de espaços dotados de identidades múltiplas e plurais (*idem, ibidem*).

Quando Jonas afirma que ser menonita é ser alguém que já não é mais aquilo que um dia foi, é como se ele revivesse esses rastros, se posicionando a partir de seus valores (“alguém que uma vez já foi”) e se refazendo frente ao novo (“deixou de ser em parte algo”). Para Jonas, ser menonita é pensar-se em uma nova forma, nem europeia, nem brasileira, mas aqui vista como uma posição subalterna. Jonas ao valorizar sua identidade menonita, excluindo sua brasilidade, a sua territorialidade, dá um novo status a sua identidade, ou como Mignolo (2009, pág.12) mostra, Jonas ao se desvincular da sua territorialidade entra em um processo de des-colonização. Para o autor, “des-colonizar significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição subalterna epistêmica, frente à frente a hegemonia epistêmica que cria, constrói, constrói um fora, a fim de assegurar a sua interioridade⁶⁰” (*idem, ibidem*). Assim, Jonas ao permanecer nessa posição diferenciada firma-se em sua formação discursiva, descolonizando discursos previamente impostos, ou como Mignolo (2009) explica, ele opta por uma desobediência epistemológica, pois (*idem, pág. 20*) “o pensamento des-colonial pressupõe des-ligamento (epistemologicamente e politicamente) da rede do conhecimento imperial

⁶⁰ No original: “De-colonial means thinking from the exteriority and in a subaltern epistemic position vis-à-vis the epistemic hegemony that creates, builds, constructs an outside in order to assure its interiority.”

(fundada teo- e ego-politicamente) por uma gestão disciplinar⁶¹”. Ou seja, Jonas ao se des-colonizar e se des-territorializar vai contra todo um sistema prévio de poder, no qual o alemão é visto como o poder colonizador e imperial, e o aprendiz da língua é visto como o colonizado e subordinado.

Tina, apesar de mostrar grande admiração e inclinação, também reconhece não se identificar com a cultura alemã, como na fala a seguir: “a principal questão de eu não me identificar (...) com a cultura alemã, mas eu não me sentir alemã, é o fato da gente viver no Brasil, aqui, o Brasil é totalmente diferente da Alemanha”. Tina também é menonita, mas diferentemente de Jonas, para ela a identificação com a cultura menonita não está diretamente relacionada à cultura brasileira ou alemã, pois a questão geográfica é valiosa. Tanto para Tina, como para Jonas vincular a identificação a um espaço físico parece valioso aos olhos deles, favorecendo assim uma aproximação maior com a identidade com a qual eles mais se identificam, sendo elas, a brasileira e a menonita, respectivamente. A tensão entre territorialização e desterritorialização revela uma nova formação de identidades pós-modernas, sendo elas transterritoriais e multilinguísticas, ou como afirma Haesbaert (2002, pág. 49):

Um território múltiplo, onde devemos implementar não uma identidade una e pouco permeável ou, ao contrário, a diluição de todas as identidades, mas o convívio entre várias construções identitárias, inclusive aquela que envolve a opção de compartilhar múltiplos territórios.

⁶¹ No original: “De-colonial thinking presupposes de-linking (epistemically and politically) from the web of imperial knowledge (theo- and ego-politically grounded) from disciplinary management.”

Assim, a identidade menonita propagada por Jonas é múltipla e pós-moderna, pois foi construída através de territórios múltiplos e da tensão entre territorialidade e desterritorialidade, sendo feita nestes espaços difusos a construção cultural e identitária dos sujeitos.

Além disso, Jonas foi o único que expressou nitidamente que não é pela língua que alguém se aproxima mais ou menos de outra cultura, como afirma aqui: “aprender alemão qualquer um pode, mas nem por isso qualquer pessoa vira um alemão”. É por esse motivo que ele não se identifica com a cultura alemã, pois, para esse professor-colaborador, aprender a língua está relativamente separado do seu comportamento cultural. Jonas, por exemplo, apesar da sua aparência e da sua fluência de protonativo, considera que ao ir para a Alemanha seria visto como brasileiro, apesar de ser estereotipicamente semelhante a um alemão⁶². Porém, apesar de separar o aprendizado da língua do comportamento cultural, Jonas não descarta que é a língua que traz o toque familiar e é através dela que se identifica com o grupo familiar e que até se relaciona melhor, mostrando uma abertura maior para com quem fala a língua alemã. Jonas relaciona a língua à afetividade e a uma ligação familiar de tal forma que descreve uma cena de estranhamento ao ouvir de uma companheira de turma do novo colégio, onde estudou o Ensino Médio e fora da comunidade menonita, a frase ‘Ich liebe dich’, que havia ensinado dias antes a ela. Ao ouvir a frase sentiu-se “em casa”, mas ao perceber que quem a havia proferido não era falante de alemão e não poderia então manter um diálogo com esta

⁶² No momento da entrevista Jonas ainda não conhecia a Alemanha e só teve contato com alemães pela igreja e através dos intercambistas da universidade.

pessoa, decepcionou-se, pois percebeu que esta companheira de turma não poderia acolhê-lo, pela língua neste novo ambiente escolar.

A posição de Jonas é oposta a de muitos outros professores-colaboradores que afirmaram ser através da língua que ocorre a assimilação pela cultura, como explica Natalia: “por causa da língua, por eu ter aprendido a língua e conseqüentemente aspectos culturais, não é por ter casado. Nem ele virou brasileiro, nem eu sou alemã”. Sophia endossa a posição de Natalia, pois questiona a relação entre características que possui e que considera típicas de um alemão: ela não sabe se se tornou assim devido à admiração pela cultura ou se esta característica só foi acentuada pelo contato com a língua e cultura, como na afirmação seguinte: “eu acho que um pouco metódica eu sempre fui, na verdade. Mas eu acho que depois muito mais, eu acho que acentua sim”.

4.2.3 Conflitos, confrontos e assimilações

No decorrer da conversa realizada, muitos dos professores-colaboradores se descobriram misturados, isto é, se consideraram um pouco brasileiros⁶³ e um pouco alemães. Em certas falas, alguns deles mencionam gostar de serem confundidos ou notados como sendo ou tornando-se alemães. Alguns dos professores-colaboradores que já haviam ido para a Alemanha e gostavam de se mostrar como brasileiros, pois, segundo os próprios entrevistados, os brasileiros são bem vistos e quistos, ao exemplo de He: “não [achava ruim de ser confundida com uma alemã ou austríaca], mas eu gostava

⁶³ Com exceção da única professora-colaboradora que não possui nacionalidade brasileira. Ela se considera um pouco argentina, brasileira e alemã.

de falar que eu sou brasileira, com orgulho. (..) Aquele *orgulho que a gente tem no exterior de ser brasileiro*, até porque os brasileiros são bem vistos no exterior, pelo menos na Alemanha, sempre muito... como simpáticos, como alegres, um pouco assim... despreocupados, mas... assim... sempre passam essa imagem, né... então sempre tive muito orgulho de falar que eu sou brasileiro, mas também... de conhecer coisas da cultura alemã também! [grifos da pesquisadora]”.

E é muitas vezes nesta relação de desejo e recusa pelo Outro e em ser o Outro que os questionamentos acontecem.

A professora-colaboradora Tati, por exemplo, quando foi para a Alemanha afirmou que gostou de ser vista como uma nativa: “eu sempre passei como uma alemã lá, porque eu estava com alemães, eu tinha cara de alemã, tinha sobrenome alemão, no aeroporto também eu não tive problema nenhum (...) gostava [disso]”. Além disso, em sua atuação como professora, Tati também deixa transparecer um desejo de identificar-se com a cultura alemã. Seu desejo é externado através de constatações feitas pelos seus alunos, como mostra na fala a seguir: “eu fico *feliz* mesmo aqui, com os alunos, eles falam assim: ‘você é da Alemanha? Você morou muito tempo lá?’ quer dizer, uma coisa tá ligada assim com a outra, de puxar a identificação com a língua, que mesmo os outros, que eles falam assim *que quando eu falo português, tenho um sotaque pro germânico* [grifo da pesquisadora]”. Mas ao mesmo tempo em que gosta de ser notada como uma alemã, revelou também querer ser percebida como brasileira: “daí eu fiquei um pouco decepcionada [eles estavam esperando uma mulata], puxa vida, mas eu sou brasileira”. Essa decepção de Tati está relacionada a uma visão fixa de identidade e ela não

percebe o quão híbrida já se tornou (ABDALA JUNIOR, 2004), como podemos atestar na afirmação a seguir: “tão falando que eu to virando uma alemã (...) não sei se é uma crítica ou um elogio”. Para Tati, língua-cultura-identidade estão intrinsecamente ligados, pois a identificação com a cultura advém do aprendizado da língua, corroborando com a afirmação de Rajagopalan (2003, pág. 69) de que “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”.

Além de Tati, outros professores-colaboradores também apresentam conflitos ao se referirem aos seus processos de identificações. He, na sua experiência de estudante na Alemanha, vivenciou o paradoxo do seu processo de construção de identidade. Antes de chegar, He imaginou que iria se identificar com várias coisas, por ser uma protonativa, mas logo a sua concepção de identidade alemã foi questionada, como vemos na afirmação a seguir: “daí, você [He] chegou na Alemanha, e vou me identificar, mas não foi assim. Lá eu me senti bem brasileira. Eu até pensei, nossa, mas eu *não tenho nada de alemã*. Que horror! Daí ali eu me senti bem brasileira, nossa, Brasil. [grifos da pesquisadora]”. Ao afirmar que “*não tinha nada de alemã*”, He reconhece que se considerava uma alemã, mas a partir da confrontação com o que para ela era o Real e significativo de *ser alemão*, ela sentiu-se brasileira. Mas ao mesmo tempo, outros brasileiros não aceitavam ela como um igual, conforme He atesta: “lá [na Alemanha], eu encontrei brasileiros e eles falavam: nossa, mas você não tem nada de brasileira (...) é até um problema às vezes, porque eu *não me identifico totalmente aqui e nem lá*, mas acho que mais aqui no Brasil ainda do que, é uma questão difícil, os alemães são bem diferentes dos brasileiros e bem diferentes de mim, e eu sou diferente dos brasileiros,

então, não sei, uma mistura”. Aqui percebemos que o conflito é gerado a partir de uma visão tradicional e fixa de identidade e a percepção de que esta concepção não abrange e não explica a própria He, pois ela, como sujeito pós-moderno, está inserida num terceiro espaço híbrido. Hansen (2011, pág. 280) explica que

“Todos os conceitos de percepção são "narrações", "discursos" ou "estereótipos" e sugeririam uma homogeneidade que se depararia com uma realidade heterogênea, através da qual haveria atritos, conflitos e incertezas identitárias que lutariam contra uma realidade violentada. Estes atritos, eis o lado positivo, abriram um terceiro espaço que é imprensado "entre identidades fixas" e a possibilidade de concessão de "hibridismo cultural”⁶⁴.

São nestes atritos que He está vivendo, ou seja, é entre a ideia de estar em uma identidade fixa e o desejo de ser vista e assimilada como alguém híbrido. A própria He declara: “eu acho legal essa mistura, mas, às vezes, é um problema assim, para identificação, para identidade, às vezes, é um pouco, tem conflitos”.

Maria Alice e Tina revelam o quão complexo é para elas o processo de identificação com o Outro, apontando uma aproximação e ao mesmo tempo um afastamento tanto com a cultura alheia como com a própria cultura. Maria Alice, por exemplo, menciona seus conflitos em relação ao pertencimento a uma ou outra cultura: “eu acho que gosto de me identificar e eu não tenho problemas que me chamem de alemãzinha, sabe? Eu acho que eu não tenho

⁶⁴ No original: „Alle Wahrnehmungskonzepte seien „narrations“, „discourses“ oder „stereotypes“ und suggerierten Homogenität, die auf ein heterogene Wirklichkeit stoße. Dadurch ergäben sich Reibungen, Konflikte und Identitätsverunsicherungen, worin sich sozusagen die vergewaltigte Wirklichkeit zur Wehr setze. Diese Reibungen, das sei das Positive daran, eröffneten einen dritten Raum, der „zwischen fixierten Identitäten“ eingeklemmt sei und die Möglichkeit „kultureller Hybridität“ gewähre.“

problema, mas eu não fico dizendo por aí que eu sou alemã, eu tenho consciência, eu sou brasileira, eu nasci aqui, mas muitas vezes me sinto dividida por causa das culturas, né, tenho as duas um pouco em mim, mas eu *não sei à qual eu pertença, é meio embaralhado, é meio confuso*. [grifos da pesquisadora]”. Essa confusão citada por Maria Alice está associada a uma característica do sujeito pós-moderno que é o descentramento (HALL, 2005), uma vez que a noção do ser humano uno, centrado e real entra em colapso, a dúvida sobre em qual *compartimento* eu pertença também rui. Daí podemos retomar a definição de Hall (2000, pág. 111) ao conceito de identidade, construída por subjetividades, discursos e práticas sociais e discursivas.

Tina também mostra características de um sujeito descentrado e revela um discurso des-locado, formado a partir do olhar de um Outro, visto que sua identidade fora construída através pelo discurso do colonizador, isto é, a sua família, como minoria étnica, foi *imaginada* pelos discursos da maioria, os brasileiros, e dessas formações discursivas (FOUCAULT, 2008) sua identidade foi formada e calcada a partir da visão do Outro; mas ao confrontá-lo, este Outro, tido por Tina como um “Outro real”, constata que a sua identidade não corresponde com o imaginário construído do “Outro real” e por isso a identificação de Tina com este Outro acaba se tornando uma espécie de simulacro, pois conforme explica Baudrillard (1991, pág. 8)

O real é produzido a partir de células miniaturizadas, de matrizes e de memórias, de modelos de comando – e pode ser reproduzido um número indefinido de vezes a partir daí. Já não tem de ser racional, pois já não se compara com nenhuma instância, ideal ou negativa. É apenas operacional. Na verdade, já não é o real, pois já não está envolto em nenhum imaginário. É um hiper-real, produto de síntese irradiando modelos combinatórios num hiperespaço sem atmosfera.

Sendo assim, o real acaba extinguindo-se e por isso a identificação de Tina torna-se um simulacro deste “Outro real” que é inexistente, pois foi esvaziado em seu discurso e com isso ele se mostra como uma simulação do real. Tina, ao identificar-se com este “Outro real” que já não existe, transforma então sua própria identificação num simulacro.

A afirmação a seguir revela essa sensação de Tina: “é uma questão complicada, para mim, porque aqui no Brasil, todo mundo sempre vê a minha família, vê a colônia, vê os alemães, daí a gente, da mesma forma. Você acaba assimilando, ‘ah, eu sou aqui no Brasil, somos alemães’. Cultura diferente, língua diferente, só que se você tem contato com os alemães, eu não fui para Alemanha ainda, mas se eles vêm para cá, *you perceive that you are nothing German* [grifo da pesquisadora]”. E ao não ser “nada alemão” isso causa o que Bhabha (2003, pág. 137) chama de “efeitos-identidades” (sic):

Os “efeitos-identidades”, como denominei, são crucialmente *divididos*. Sob o disfarce da camuflagem, a mímica, como o fetiche, é um objeto parcial que radicalmente reavalia os saberes normativos da prioridade da raça, da escrita, da história, pois o fetiche imita as formas de autoridade ao mesmo tempo que as desautoriza. [grifo no original]

Parte dos professores-colaboradores apresentou de início um anseio em definirem-se como seres pautados na modernidade, isto é, como seres unos, com pensamento fixo, substantivado e acumulado (ANDREOTTI, 2010), mas a própria realidade antagônica no campo em que conviviam revelou a estes professores-colaboradores que a circulação intercultural não é um espaço livre de embates e de conflitos, trazendo à tona tais “efeitos-identidade”, como denominado por Bhabha.

Outros professores-colaboradores, no entanto, já expunham com certa clareza alguns aspectos “positivos” do tráfego entre duas ou mais (como no

caso específico de Luísa) culturas, revelando-se como sujeitos híbridos (BHABHA, 2003) e em constante des-locamento (MIGNOLO, 2009), apresentando processos de descolonização epistemológica.

Sophia, por exemplo, ao dizer “você se identifica mesmo, eu acho que da mesma forma lá; na Alemanha a gente se torna mais brasileiro, por essa questão de identidade. Eu acho que aqui a gente se torna mais alemão também de alguma forma”, revela que para ela, o ir e vir entre as culturas é feito de forma natural, como se Sophia articulasse o discurso do colonizador e do colonizado nos seus diferentes locais e em diferentes perspectivas, sempre alterando as posições, ou seja, ora somos colonizadores e ora colonizados. Bhabha (2003, pág. 111) explica que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”, assim Sophia ao reforçar uma identidade nacional, sendo mais brasileira na Alemanha ou mais alemã no Brasil, tenta excluir-se desta visão de “degenerada” dando voz ao que para ela é assumido como colonizado, por ser minoria e por estar disposta a sofrer pressões de uma maioria nacional, sendo assim, para Sophia, um brasileiro na Alemanha é colonizado, assim como um alemão no Brasil.

Bhabha (2003, pág. 165) esclarece que “o hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento”. Sendo então o hibridismo uma forma de (re)discutir e deslocar a autoridade colonial devido ao estranhamento causado pela inserção

de discursos outros, a professora-colaborada Luísa revela-se como um sujeito híbrido, afirmando: “claro que eu identifico as questões: argentina, brasileira, alemão, mas eu não consigo conceber como coisas separadas. (...) Eu gosto da mistura e eu acho que eu tive uma dificuldade muito grande, por muito tempo, de querer encaixar as coisas em algum lugar. (...) Eu comecei a ver como era interessante essa diversidade. (...) Mas uma coisa que eu acho muito interessante é que o fato de conhecer três culturas, conhecer bem, né, me faz ver três vezes diferente, pelo menos, é claro, de aprender as coisas (...)”. Luísa, ao mesclar diferentes discursos ditos como nacionais, reduz a “base de autoridade” de cada um, ou seja, os discursos de Estados-Nação que teriam forças coloniais arruinam-se e assim des-locam sentidos e revertem qualquer efeito produzido por um discurso colonial e da modernidade.

A ligação de Luísa com a cultura de língua alemã é tão forte que a mesma afirma: “eu tenho um vínculo muito forte com a Alemanha. Não é que eu falo alemão que nem alguém que fez um curso de inglês e fala inglês; eu tenho a cultura alemã em mim, *eu cresci com isso*. [grifo da pesquisadora]”. A identidade de Luísa é o que Mignolo (2009, pág. 2) chama de “identidade *na* política” e explica

Identidade *na* política, em resumo, é a única maneira de pensar de modo des-colonial (que significa pensar politicamente em termos e projetos des-coloniais). Todas as outras formas de pensar, ou seja, intervir na organização do conhecimento e compreensão e de agir politicamente, isto é, formas que não são des-coloniais, significam permanecer dentro da razão imperial, ou seja, dentro de uma política de identidades imperiais⁶⁵. [grifo no original]

⁶⁵ No original: “Identity **in** politics, in summary, is the only way to think de-colonially (which means to think politically in de-colonial terms and projects). All other ways of thinking (that is, intervening in the organization of knowledge and understanding) and of acting politically, that is, ways that are not de-colonial, means to remain within the imperial reason; that is, within imperial identity politics.”

Luísa ao crescer com a cultura do Outro em si e perceber que a mistura que a compõe só a beneficia, desvincula-se de uma “razão imperial”, conforme afirma Mignolo (*op.cit*) e mostra ser um sujeito híbrido com uma identidade *na* política, de modo que ela mesma torna-se um projeto des-colonial.

4.3 IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre os professores-colaboradores, a atuação como profissional do ensino de língua se divide claramente em dois grupos: um deles considera a profissão como a realização de um sonho ou um “dom”, outros julgam esta profissão como mais uma opção de trabalho ou simplesmente não se sentem capazes para ensinar a língua.

Depoimentos como o de Jonas, Elise Laville, Bibi e Sonnenschein deflagram uma visão desvalorizada do professor. Jonas diz que “ser professor era um bico”, Elise Laville afirma que “a licenciatura me daria mais uma opção de trabalho”, Bibi justifica dizendo “fiz isso como uma alternativa” e Sonnenschein alega que “eu sempre jurei que eu nunca iria ser professora na minha vida”, todas essas afirmativas atestam que a figura do professor ainda é vista de maneira desprivilegiada, ou seja, como uma profissão de segunda categoria. Jonas e Elise Laville, por exemplo, atuam como docentes enquanto não são formados em Bacharelado – ênfase em Tradução, ambos não deixaram claro se atuariam também como docentes após a graduação em Tradução ou se atuariam nas duas profissões. Já Bibi está na sua segunda graduação, sendo a primeira relacionada às Artes e por não ser bem

remunerada pela sua primeira profissão, conforme atesta em sua conversa, procurou algo com o qual pudesse obter uma renda mais estável e com o qual também tivesse prazer e por isso escolher ser docente. Sonnenschein, a partir da experiência de sua mãe, atestou que jamais seria professora por saber o quão trabalhoso é a atividade docente.

Além de ser vista como uma profissão má remunerada e com condições de trabalho não tão favoráveis (MARTINEZ, 2007; MORICONI, 2008), a postura do professor frente à turma de alunos,, tanto em relação à língua quanto em relação à autoridade, ainda é de grande peso para os professores em início de carreira. Elise Laville, por exemplo, estava, em 2007, no seu primeiro semestre de atuação docente e ao falar da sua profissão diz: “eu vejo que tem *muita coisa ainda para aprender e é muito difícil* assim”, “eu gasto bastante tempo para fazer as aulas, porque *não quero fazer errado*”, “como é que eu vou ensinar alemão *se eu sou desse jeito*”. Para Elise Laville, os saberes que ela possui são tidos como insuficientes para lecionar, pois ela toma como premissa necessária somente os saberes curriculares e linguísticos como primordiais e exclui os saberes disciplinares e experienciais (TARDIF, 2012, pág. 38), produzidos dentro de uma comunidade legitimada e que já transmite tais conhecimentos historicamente. Essa lógica de produção de conhecimento está diretamente ligada aos saberes técnicos, conforme explica Tardif (2012, pág.34)

Nesta perspectiva, os saberes são, de um certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.

Essa visão, intimamente ligada com a formação tecnicista com ênfase nos conteúdos faz com que ela estude tanto a língua quanto a forma como transmiti-la, pois “não quer fazer nada errado”. E com o estudo da língua para o ensino percebeu melhoras na sua fluência linguística: “depois que eu comecei a dar aula também parece que eu me senti um pouco menos presa assim para falar”. Além disso, Elise Laville mostra que a sua postura enquanto professora é de detentora do conhecimento, porque apesar de toda insegurança apresentada nas falas anteriores, ao ser questionada se sente segurança em uma sala de aula, responde: “na maioria das vezes, *eu me sinto segura* ou pelo menos não me sinto insegura (...) *Ainda por ser alemão básico*, né, eles não conhecem, têm alguns que já, já ouvem o que a família fala em casa ... mas *não sabem... escrever, também não sabem falar, se comunicar...* lógico se fosse uma turma de bilíngues... é claro que eu me perderia totalmente assim”, ou seja, só se sente segura porque detém o conhecimento que os alunos não possuem, assim, esse micropoder (FOUCAULT, 2005b) que ela exerce a deixa segura para atuar como docente, pois os alunos “não sabem... escrever, também não sabem falar, se comunicar” e ela sabe exercer esse poder da escrita, da fala e da comunicação através do tempo que ela gasta preparando a aula.

Assim como Elise Laville, o professor-colaborador Jonas, um jovem professor, também acredita que a sua autoridade de professor contribua para que ele desempenhe um papel adequado e esperado para o cumprimento da sua função, além disso, procura repetir técnicas aprendidas com outros professores: “se eu entro numa turma, eu tenho que mostrar autoridade, *tenho que assumir a autoridade*, eu tenho que representar, *desempenhar o papel de*

professor”, “eu visitei lá no Celin, no intensivo, você vai lá e observa as aulas no primeiro semestre, *você tende a fazer igual, continua a tender a fazer igual*, agora o ---- também, ele trabalhou com a gente lá durante o semestre também dá as dicas, ‘vai lá e faz isso, isso é relevante, marque isso’, só que ainda nesse sentido eu acho que eu não peguei o negócio assim, por exemplo, de você trabalhar as coisas progressivamente, preparar uma boa introdução, fecha e daí você, essa esquematização de negócio, eu tenho que confessar que não me agrada ainda o jeito que eu faço, eu acho que ainda não, teria muito o que melhorar, eu ainda estou pra descobrir alguma forma, qualquer coisa nesse sentido”. A visão de docente apresentada por Jonas está relacionado ao que Martinez (2007, pág. 60) chama de “técnico de ensino”, isto é, para incorporar o papel de docente ele só precisa reproduzir seu conhecimento linguístico e um modelo de docente considerado adequado por ele, no caso de Jonas, um modelo de professor que ensina através da sua autoridade e de técnicas testadas por outros, mesmo não conseguindo compreender as técnicas dos outros, as repete, pois aprendeu que *é assim que se faz*.

Conforme Martinez (2007), um forte discurso relacionado à formação tecnicista está relacionado à preocupação com a proficiência linguística, ao conhecimento e aplicação de algumas técnicas, pois são vistas como fundamentais para o desempenho de um “bom” professor de língua estrangeira. Assim como Sonnenschein, que também mostra uma forte formação tecnicista, com um discurso que revela sua preocupação com a sua proficiência linguística no início da sua atividade como docente: “eu não tinha fluência nenhuma quando eu comecei a dar aula, o meu maior pavor era que

os alunos percebessem isso, então eu decorava frase, eu decorava tudo”, além disso, considera que para ser um *bom* docente de língua é fundamental ir para o país onde a língua é falada, como explicita: “principalmente essa questão de ter oportunidade de ir para Alemanha, isso acho que todo professor tem que ter (...) você tem sentimentos, você tem a tua percepção, não é a percepção que, quando você leu alguma coisa, já tá filtrada pela percepção da pessoa que escreveu. Então ela percebeu assim, se você tivesse no mesmo lugar da pessoa, você teria sentido da mesma maneira”. Sonnenschein acredita que ao estar no país, a vivência cultural do professor será de modo direto e ele poderá assim *transmitir* para o aluno a sua vivência e o aluno poderá ter uma experiência semelhante ou não. Mas o papel do transmissor do conhecimento ainda pertence ao professor e há o discurso explícito, por mais bem intencionado que seja, como o de Sonnenschein: “como professora de alemão eu to contribuindo para eles crescerem, ir dando uma base para o futuro deles assim”; o discurso implícito revela que ela ainda detém o conhecimento e é por ela que eles terão uma “base para o futuro”, ou seja, a partir da transmissão de conhecimento. A professora-colaboradora Tati, uma professora um pouco mais experiente, também acredita que a proficiência linguística é importante para o professor de língua: “na verdade, eu queria ter mais fluência na língua [para começar a ensinar]”. Partindo das perspectivas de Sonnenschein e Tati, concordo com Vieira (2010, pág. 110) que considera

O aprendizado de línguas estrangeiras pautado apenas na transmissão de informações e conhecimentos sobre estratos culturais *standard* ou consagrados não é suficiente para sustentar as possíveis relações entre esses indivíduos estrangeiros e a sociedade local. Além disso, tampouco são suficientes para promover um entendimento e uma aceitação capazes de garantir uma convivência harmoniosa que respeite a diversidade de características, condutas e formas

comportamentais presentes no dia-a-dia e intrínsecas a cada falante ou cada comunidade de falantes.

De tal forma, penso que somente o conhecimento linguístico e cultural do professor, mesmo que este conhecimento venha pela vivência deste professor no decorrer da sua experiência na Alemanha, fato que é considerado como algo importante por vários professores, considero tais conhecimentos insuficientes, pois somente estes conhecimentos expressos de forma tácita, sem uma reflexão prévia (ou posterior) do docente, podem não colaborar para com a reflexão cultural ou a competência linguística do aprendiz.

A insegurança na sala de aula é um dos fatores mais repetidos pelos professores-pesquisadores. Falas como: “não sei se um dia eu vou me achar pronta”; “ainda me sinto insegura, sempre vou me sentir”, “minha insegurança mesmo, de tá na frente de outras pessoas e ta falando alguma coisa”; “por enquanto, um pouquinho insegura (...) acho que pela falta de experiência”, revelando assim a importância dos saberes experienciais citado por Tardif (2012, pág. 54), pois eles “surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática”, ou seja, a partir da vivência adquirida através do tempo, o docente consegue retraduzir os conhecimentos referentes à sua formação pedagógica e aplicá-los, tornando-os assim mais seguros, como atesta a fala de Bibi: “eu me via bem insegura, assim, no começo, né. Agora, cada vez mais me vejo segura, (...) e é muito legal, porque daí você tem coisas que você descobre dando aula”. Ingrid também corrobora com a perspectiva de Bibi: “acredito que

foi só com a experiência mesmo que eu vou aperfeiçoando, essa *troca de experiência que vai me ajudar a melhorar, progredir, né*”.

He vê também na experiência um fator importante para a reflexão e mudança de postura em sala de aula, como mostra em sua fala: “aquele receio de: ‘ah e se agora eles perguntam algo que eu não sei?’ (...) mas no começo a gente acha que tem que saber todas as perguntas na hora, tem que saber tudo, tem que ser o professor perfeito, não pode mostrar nenhuma falha, não pode errar nenhuma vez, então, isso também exige muito.(...) Não é motivo de desespero [não saber a resposta de uma pergunta feita por aluno], mas no começo, não sei, dá um medo, mas é bem divertido, eu gosto de dar aula”. A professora-colaboradora He produz ecos de um discurso de formação tecnicista, na qual o professor deve ser “perfeito” (sic) e essa perfeição é cansativa e exigente, mas He com a sua experiência, percebeu que essa perfeição não é necessária para que sua aula seja divertida para ela e que ainda tenha gosto para lecionar.

Maria Alice, assim como He, apresenta ecos de discursos de uma formação tecnicista: “dando aula também, do mesmo jeito, *eu aprendo demais* dando para os outros as coisas e tem coisas que, digamos assim, eu até talvez saiba, assim como falante de português também sabe usar a língua, mas não sabe exatamente porquê, então é como se eu pudesse *olhar a estrutura da língua melhor*”, assim, para Maria Alice, protonativa, ensinar faz com que ela reflita sobre a sua própria língua. Aparentemente esse desejo de entender melhor a estrutura da língua pode levar a uma falsa valorização da mesma, mas neste caso é uma reflexão metalinguística que revela um novo entendimento do papel do professor, assim como outros professores-

colaboradores fizeram. Esse novo papel não é somente de transmissor ou daquele que deve possuir proficiência linguística para atuar. Segundo Martinez (2007, pág. 70), a função do professor crítico-reflexivo difere-se da do tecnicista, pois este utiliza-se de técnicas para ser considerado um “bom professor”, enquanto o professor crítico-reflexivo “analisa as questões que dizem respeito a sua formação e ao papel que desempenha na sociedade”. Assim, temos declarações como a de Sophia: “eu acho um trabalho super lindo (...) acho um *meio de transformação* muito poderoso”; ou como as de Natalia: “você mostrar para alguém que é possível aprender, mas no alemão, o contato com pessoas de varias idades, várias camadas sociais, isso para mim é fantástico. (...) As dificuldades são diferentes, as motivações são o que fazem o aluno ir para aula estudar, querer aprender. (...) *Uma outra profissão não precisa fazer esse tipo de reflexão*”. Martinez (2007, pág. 71) corrobora essa visão de docente apresentada por Natalia ao afirmar que “O exercício da reflexão é significativo para a construção de uma nova forma de estruturar os problemas e ajudar a compreender que as *soluções* para os problemas educacionais são sempre *locais e momentâneas* [grifos no original]”, assim a prática da reflexão contribui para transformações necessárias na atuação docente no desempenho assertivo no processo de aprendizagem e por isso, como Martinez (op.cit) afirma, essas soluções são contingentes.

Aqui, com as declarações destes professores-colaboradores, observo que o discurso deste grupo de professores não é homogêneo, mas ele é possível de ser delineado a partir de um fio de reflexão, isto é, enquanto há discursos que apresentam pontos fortes de tecnicismo, outros ainda com ecos tecnicistas já despontam certa reflexão. Essa natureza cindida e ambivalente

do grupo revela como o discurso colonial também impregna a formação destes professores. Essa ambivalência discursiva está presente no sujeito colonial (BHABHA, 2003, pág. 144), e é aqui, na fala dos professores, que esse sujeito se faz presente, pois eles buscam legitimação e segurança nas suas atitudes em sala de aula a partir de um conhecimento externo: o conhecimento linguístico e o conhecimento cultural, ambos do colonizador, mas o próprio conhecimento e a própria valorização são esquecidas. Apoio minhas afirmações na explicação de Bhabha (2003, pág. 111), ao dizer que “ele (o discurso colonial) busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados mas avaliados antieticamente”.

Assim, a formação dos professores-colaboradores com ecos tecnicistas e desejo de ser crítico-reflexivo, aponta, mais uma vez, que estes professores são sujeitos impregnados do discurso colonial, como afirma Bhabha (2003, pág. 144)

O sujeito do discurso colonial – no ato de se dividir, duplicar, tornar-se o seu contrário, projetar-se – é um sujeito de tal ambivalência afetiva e perturbação discursiva que a narrativa da história inglesa só pode dar como provada a questão ‘colonial’.

5 - Reflexões ao Fim

Muitas vezes quando chegamos ao fim, achamos que devemos ter todas as respostas prontas, todas as questões resolvidas e todos os trabalhos findados. E quando isso não acontece? E quando ao final temos mais dúvidas e as incertezas continuam presentes, o que nos resta?

Esta é sensação que tenho ao chegar neste ponto do trabalho. Bohn (2005, pág. 11) me acalenta ao dizer que “pesquisar é também administrar as tensões criadas entre as utopias da racionalidade universalista, das idealizações iluministas dos últimos séculos e os pertencimentos das culturas locais”, além disso, o autor (op.cit) diz que pesquisar é “construir saberes”. Ao ler as palavras de Bohn, os ecos dos meus próprios discursos racionalistas se apaziguam e os saberes construídos, o processo e o percurso realizados neste trabalho são ressaltados. Então, as incertezas e as dúvidas fazem parte do terreno da transitoriedade que constitui as novas identidades neste período pertencente ao “corrente e controvertido prefixo mutante (*shiftness*) pós – pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo” (BOHN, 2005, pág, 19) [grifos no original]. Assim, esta tese está imbuída neste período dos *pós*, uma vez que as discussões aqui apresentadas são pautadas em discursos des-locados, que vão além da dicotomia entre colonizador e colonizado, alemão e brasileiro.

Mas apesar de ir além das dicotomias, este trabalho ainda segue os padrões tradicionais da academia brasileira e seus rituais necessários para a obtenção do título. Vejo este trabalho dividido em duas partes: uma mais teórica e outra mais prática. Na parte teórica, comecei apresentando não só aquilo que eu pretendia pesquisar, mas também qual era o meu grupo de investigação. Assim, delimito na primeira parte tanto meu objeto de pesquisa

quanto meu grupo de análise. Além disso, apresentei as razões que fizeram com que eu pesquisasse a língua, a cultura e a identidade do professor de língua alemã, as quais reproduzo abaixo:

- discutir como as narrativas formadas sócio-historicamente influenciam na formação de uma identidade em constante questionamento,
- saber se e como a formação da identidade do professor de língua estrangeira é influenciada pela cultura da outra língua,
- verificar a indissociabilidade do tripé língua-cultura-identidade,
- verificar como e a partir de quais discursos a identidade do professor é formada.

Esses objetivos foram se delineando e clarificando ao mesmo tempo em que várias perguntas surgiam. Elas colaboraram na composição desta tese, também estão apresentadas na introdução e reproduzidas abaixo:

- (1) como são formadas as identidades culturais do professor de língua estrangeira, que ao entrar em contato com uma cultura e uma língua, até então estranhas, sente-se pertencente àquele mundo e, por muitas vezes, até reforça características suas ou tenta apreender características do Outro,
- (2) a relação entre a formação da identidade nacional e do estereótipo na visão do professor de língua,
- (3) como as formações discursivas e as epistemologias influenciam na composição identitária deste professor.

Para responder essas perguntas e me ajudar a chegar aos meus objetivos, o segundo capítulo teórico da tese contribui para as reflexões necessárias e construiu um arcabouço fundamental para a análise das conversas realizadas com os professores. Nele apresento discussões sobre

noções de língua, identidade e cultura. Optei em contrapor o discurso da modernidade com o discurso da pós-modernidade e as visões de língua adjacentes aos mesmos. A partir desta discussão organizei o que chamei de tripé da tese: discurso-cultura-identidade. Apresentei a formação da identificação pelo e atravessada n(d)o discurso, e por isso esta identificação é inconstante e em questionamento, porque o discurso não é uno, eterno e fixo. E daí se tem sempre as incertezas e as incompletudes. Ainda neste capítulo apresentei visões de concepções de cultura, as quais relatei com o entendimento que tenho de discurso e identidade, como sempre em questionamento e construção. Foi neste capítulo que as perguntas (1) e (2) foram aos poucos se esmiuçando. E verificou-se que a visão de cultura alemã apresentada é formada a partir de um discurso de soberania nacional alemã forjado desde a época de Bismarck, no século XIX, e transmitido pelos imigrantes que cristalizaram essa visão. O discurso da época era tido como necessário, pois havia a necessidade de criar uma unidade, um país. Então, vejo que a identificação com a cultura alemã está relacionada à aspectos fixados no século XIX e essa é uma das razões de muitos professores sentirem-se deslocados, pois temporalmente algumas características que eles consideravam como “típicas” de um alemão, já não correspondem mais. Se eles não são mais assim, com quem me identifico então?

As discussões e reflexões apresentadas neste capítulo foram essenciais para que eu pudesse analisar as conversas dos professores no capítulo de análise de dados gerados. Esses professores foram em parte meus ex-alunos, eram meus colegas de trabalho e meus amigos, eles confessaram para mim parte de sua vida e expuseram fraquezas e ressaltaram virtudes, eles refletiram

e muitos até choraram. Para mim, as vozes desses professores são tão legítimas quanto as de qualquer outro autor que aparece na lista de referência, por isso vejo as histórias destes professores não somente como simples dados de informantes, mas como histórias orais de vida que tem seu valor histórico e uma contribuição significativa não apenas para este trabalho e por isso não podem ser descartadas, afinal, elas são as únicas fontes históricas registradas e compiladas que compõe a formação discursiva deste grupo de professores de alemão do CELIN do ano de 2007.

A partir dessa fonte histórica e à luz da discussão teórica apresentada, começa o que chamo de parte prática do trabalho, na qual analiso três pontos apresentados nas conversas: (1) língua, (2) identidade, (3) visão de professor, os quais são pontos necessários para me ajudar a responder a terceira pergunta: como as formações discursivas e as epistemologias influenciam na composição identitária deste professor. E foram os discursos destes professores que apontaram para as minhas conclusões, que seguem.

Antes de começar a pesquisa de campo, achava que iria encontrar dois grupos de professores bem homogêneos: um com um discurso da modernidade, apresentando uma visão tradicional de cultura, uma visão fixa de identidade e uma visão tradicional de professor. Em contrapartida haveria um outro grupo oposto a esse, com uma visão de discurso, cultura e identidade num âmbito pós-moderno, com uma perspectiva de sujeito múltiplo e de professor crítico-reflexivo. Ainda achava que haveria um grupo a favor do discurso do colonizador e o outro grupo a favor do discurso do colonizado. Essa era a minha impressão. Uma visão bem racionalista e dicotomizada de um grupo.

Ao iniciar a análise, esses meus grupos “imaginários” começaram a ruir e a homogeneidade dicotômica que eu tanto esperava, talvez por ingenuidade ou para facilitar e simplificar o trabalho, fracassou, ou talvez fossem meus ecos tradicionalistas ressoando antes de averiguar os dados. Este grupo de professores não dicotômico apresentou nos três itens analisados uma formação identitária constituída por constantes deslocamentos, ressignificações e questionamentos. Muito embora ecos discursivos da modernidade estejam presentes, eles atuam em um *terceiro espaço* e se apropriam de sua constituição híbrida de sujeito para se relacionarem de forma assertiva com suas próprias construções epistemológicas. Este grupo de professores mostrou que a relação de poder é de troca constante e intermitente: ora você é colonizador, ora você é colonizado e é preciso, muitas vezes, se descolar dessa posição para poder refletir e pensar na sua própria identidade, no seu próprio discurso e na sua própria atuação como profissional da educação.

Pensando assim, ou seja, descolando-se do Outro, pensar discurso, identidade, formação de professores à luz de teorias pós-modernas e pós-coloniais contribuem para compreendermos as novas realidades do mundo contemporâneo. Como Leffa (2005, pág. 216) disse

A ignorância pode ser a felicidade, mas nós, professores de línguas, não temos a opção de ignorar. Falando de modo figurado, nós vamos de um lado a outro da fronteira, entre língua materna e a língua estrangeira, e temos a obrigação de manter os olhos e os ouvidos abertos.

Assim, ao não ignorarmos o Outro, ao estarmos, de certa forma obrigatoriamente transitando entre culturas, mantemos uma relação híbrida entre o eu materno e o Outro estrangeiro e é neste caminho figurado do ir e vir entre as culturas que me (re)construo tão igual e tão distante ao Outro.

Referências Bibliográficas

- ABDALA JUNIOR, B. Um ensaio de abertura: mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismos. IN:_____. **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALBERTI, V. **Ouvir Contar. Textos em História Oral.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras.** Tese de Doutorado em Letras: Curitiba, UFPR, 2011.
- ANDERSON, Patrick. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet.** Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- ANDREOTTI, V. Global Education in the '21st Century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. In: **International Journal of Development Education and Global Learning** 2(2), pág. 05 – 22, 2010. Disponível em: http://oulu.academia.edu/VanessaAndreotti/Papers/276064/Global_Education_in_the_21st_Century_two_different_perspectives_on_the_post-of_postmodernism_2010 Acesso em julho de 2012.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2001
- AMATO, L. J. D. **Aspectos culturais no ensino de alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos.** Dissertação de Mestrado em Letras. Curitiba: UFPR, 2005.
- ANDERSON, B. **Comunidade Imaginada. Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo.** São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- ARKOWITZ, H. Integrative theories of therapy. In: WACHTEL, P.L.; MESSER, S.B. **Theories of psychotherapy: origins and evolution.** Washington, DC: American Psychological Association, 1997.
- ASHCROFT, B. **Post-Colonial Transformation.** Londres: Routledge, 2001.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação.** Lisboa: Antropos, 1991.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BHABHA, H. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, J. **Identity: Community, Culture, Difference.** Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- _____. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. IN: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

BONNICI, T. **Conceitos-chave da Teoria Pós-Colonial**. Maringá: Eduem, 2005.

_____. Cultura, Pós-colonialismo e América Latina/Caribe. IN: **Revista Línguas & Letras**. Cascavel, UNIOESTE, Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5524> Acesso em junho de 2012.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. Disponível em: <http://arpa.ucv.cl/articulos/ailusaobiografica.pdf>. Acesso em outubro de 2007.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11 – 30, jan./jun. 2002.

BRESCIANE, M. S. M. **O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil**. São Paulo: UNESP. 2007.

BRUNER, J. **Making stories. Law, Literature, Life**. Havard: Harvard Uni Press, 2000.

CAMPOS, C. M. **A política de línguas na era Vargas**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

CANETTI, E. **Die gerettete Zunge: Geschichte einer Junge**. München: Carl Hanser Verlag, 2001.

CARR, J. From 'Sympathetic' to 'Dialogic' Imagination: Cultural Study in the Foreign Language Classroom. In: LoBIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (orgs.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence Through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999.

CHARAUDEAU, P. Langage, culture et formation in le Français dans le monde. **Revista Langage, Culture, Formation**, Paris, 1983.

COTTA, M.A.. **A filosofia dos mitos indígenas - mitologias e cultura na América**. Curso de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Pesquisas Estratégicas *Paulino Soares de Sousa*, 2009. Disponível em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/FMIMCAL.pdf>. Acesso em junho de 2012.

CORACINI, M.J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de identidade. In: _____ (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

_____. O olhar e a construção da identidade do professor de língua. IN: CORACIN, M. J., BERTOLDO, E. S. (orgs) **O desejo da teoria e a contigência da prática. Discurso sobre/ na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b

CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda., 2003

CROZET, C.; LIDDICOAT, A. J. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In: LoBIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (orgs.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence Through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan/ Dec, 1997.

DERRIDA, J. Différance. IN: _____. **Margins of Philosophy**. Chicago: University of Chicago, 1982, p.3-27.

DIRLIK, A. The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. **Critical Inquiry**, vol. 20, 1994, pp. 328-356.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e germanidade**. São Leopoldo, Sinodal, 1984.

DÜCK, E. S. **Vitalidade Linguística do Plautdietsch em contato com variedades standard faladas em comunidades menonitas no Brasil**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

FANON, F. **Black Skin, White Mask**. London: Pluto, 1986.

FARIA FILHO, L. M. (org.) **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. IN: CUNHA, M. J. C., SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UNB, 2002.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel**

Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 2005a.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. L. M **A construção da identidade do professor como profissional reflexivo.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-23.htm> Acesso em fevereiro de 2010.

FURTOSO, V. B. O Ensino de Língua Estrangeira: o foco no professor. **UNOPAR, Cient., Ciênc. Hum. Educ.** Londrina, v. 2, n. 1, p. 67-82, jun. 2001.

GARCÍA LINERA, Álvaro (entrevista). “El pueblo boliviano vive la mayor revolución social” *La Jornada de México*. 08/02/2012. In: www.vicepresidencia.gob.bo/Entrevista-de-La-Jornada-de-Mexico Consulta em 14/02/2012.

GEE, P. New Times and New Literacies. Themes for a Changing World. IN: BALL, A. & FREEDMAN, S. W. **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: TLC, 1989.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M. et.all. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2005.

GIMENEZ, T. “**Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga**”: **Espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira.** Anais do IX EPLE. Londrina : APLIEPAR, 2001. p. 107-114. Disponível em: http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm Acesso em janeiro de 2009.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M. (orgs) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** São Paulo:ALAB, 2005.

GONÇALVES, W. **Desconstrutivismo e o conceito de différence**. In: Encontro do Celsul – Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 6, 2006. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, 1CD.

GRANGEIRO, C. R. P. Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos transversos sobre formação discursiva. **Letras & Letras**, Uberlândia 22 (2) 133-141, jul./dez. 2006.

HAARMANN, H. **Die Saprachenwelt Europas**. München: Fink, 1993.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? IN: MOITA LOPES, L. C.; BASTOS, L. C. (orgs). **Identidades**. Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: dp&a editora, 2005.

_____. **Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

_____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, K. (ed) **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University, SAGE Publication, 1997.

_____. (org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage/ The Open University, 1990.

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. Tese de Doutorado em Letras. Curitiba: UFPR, 2010.

HAMMERSLEY, M. **Reading Ethnographic Research: A Critical Guide**. London: Longman, 1990.

HANSEN, K. P. **Kultur und Kulturwissenschaft**. Tübingen: UTB, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IANNI, O. **Primeira Versão: Transculturação e Globalização**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

IBGE, **Brasil: 500 anos de povoamento**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil500/alemaes.html>. Acesso em 27 de maio de 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JANZEN, H. E. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de Línguas Estrangeiras: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade.** Dissertação de mestrado em Língua e Literatura Alemã. São Paulo: USP, 1998.

_____. A questão cultural no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. IN: **16º Congresso de Leitura do Brasil**, 2007. Campinas: ALB, 2007. v. 16. p. 1-13.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. & VAZ BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas.** União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, 46 (1), p. 19-19, Jan./Jun. 2007.

_____. Discurso e Identidade em Língua Estrangeira: Crusoé e Sexta-Feira na Sociedade em Rede. In: SANTOS, H.R. dos & ANDRELINO, P.J. (orgs.) . **Linguagens em Interação II: leitura e ensino de línguas.** Clichetec: Maringá, 2010.

KAIKKONEN, P. The points of departure of young foreign language teachers. In: KOSHENSALO, A. et. all. (orgs.) **Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context.** Münster und Berlin: LIT Verlag, 2007a.

_____. Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa - Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. In: HILLIGUS, A. & KREIENBAUM, M. A. (orgs) **Europakompetenz durch Begegnung lernen.** Opladen: Budrich, 2007.

_____. Intercultural learning through foreign language education. In: KOHONEN, V. et. all. **Experimental Learning in Foreign Language Education.** Londres: Longman, 2001.

KOHONEN, V. et. all. **Experimental Learning in Foreign Language Education.** Londres: Longman, 2001.

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

_____. **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly**, vol. 35, No. 4, Winter 2001.

_____. **Cultural Globalization and Language Education.** Yale: Yale University Press, 2008.

LARAIA, R. B. **Cultura**: Um conceito antropológico. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1988.

LEAL, J. E. G. F. Aspectos fundamentais da escrita gótica. **Arquivo e Administração. Revista da Associação dos Arquivistas Brasileiros**, pp. 58 – 67, V. 15 -13, 1994.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LoBIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (orgs.) **Striving for the Third Place**: Intercultural Competence Through Language Education. Melbourne: Language Australia, 1999.

MAGALHÃES, M. B. **Pangermanismo e Nazismo. A trajetória alemã rumo ao Brasil**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1998.

_____. **A presença alemã no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: eduel, 2002.

MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado em Letras. Curitiba: UFPR, 2007.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: eduel, 2002.

MAUCH, C.; VASCONCELOS, N.(Orgs.). **Os alemães no sul do Brasil**: cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. Ulbra, 1994.

McLAREN, P. **Revolutionary Multiculturalism**: Pedagogies of Dissent for the New Millenium. Boulder: Westiew Press, 1997.

MEIHY, J.C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral. Como fazer. Como pensar**. São Paulo: Contexto, 2008.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). IN: CUNHA, M. J. C., SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UNB, 2002.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais/ Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society** SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore, Vol. 26(7–8): 1–23, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

_____ (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NEVES, J. G. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. IN: CAMARGO, M. R. R. M.; SANTOS, V. C. C. (orgs.) **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinariedade**. São Paulo: TRIOM, 2001.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **Tesol Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NORTON, B. Language, identity and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, Vol. 31, n. 3, Language and Identity, pp. 409-429.

MEC- Brasil. **ORIENTAÇÕES Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio: Linguagem, Código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA NETO, W.. **O tiro e as sociedades de atiradores em São Bento do Sul, Santa Catarina**: aspectos históricos de um patrimônio cultural. Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Joinville: UNIVILLE, 2010.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORTIZ, F. **Contrapunto Cubano Del Tabao y el Azúcar**. Madri: Letras Hispanicas, 1990.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PÉREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. In: **2º Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames>. Acesso em 23 de setembro de 2009.

PRYSTHON, A. História das teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. **Revista Interin**, vol. 11, jan/jun. 2011, pp. 01-25. Disponível em: <http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/download/216/151>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica. Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e Identidade**. São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e Identidade**. São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

ROBERTSON, R. **Globalization: Social Theory and Global Culture**. Londres: Sage, 1992.

ROCHE, J.. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul - I e II**. Porto Alegre: Globo, 1969.

ROSA, M. T. **Entre uma língua e outra**: desdobramentos das designações *língua materna* e *língua estrangeira* no discurso do sujeito pesquisador da linguagem. Mestrado em Letras. Santa Maria: UFSM, 2009.

SANTIAGO, Silvano. (Org). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural(ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese de doutorado. UNICAMP, 2004.

SANCHES, P. Modernidade e Pós-modernidade. IN: **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v.7, n. 2.3, pág. 43 – 52, maio/dez., 1992.

SAUSSUREE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1997.

SCHERER, A.R.; MORALES, G.; LECLERG, H. Palavras de intervalos no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. IN: CORACINI, M. J., **Identidade e discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SEYFERTH, G. **Nacionalismo e identidade étnica.** Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e Identidade.** São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2000

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** Maceió: Catavento, 1999.

SMITH, A. D. **National Identity.** New York: Penguin Books, 1991.

SOUZA, L. M. T. M. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. IN: **Revista Letras & Letras**, Uberlândia - MG, Vol. 26, n. 2, p. 289 – 306, jul-dez 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/issue/current>. Acesso em dezembro de 2011.

[SPINASSÉ, K. P.](#) Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. IN: **Conexão Letras**, Porto Alegre, Vol. 3, n. 3 (2008), p. 125-140. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/20697> Acesso em 27 de maio de 2012.

STEMPEL, E. Die Formung des Auslanddeutschen. IN: **Jahrbuch der A.O. der NSDAP**, 1941, p.15-17

STERN, F. **Gold und Eisen. Bismarck und sein Bankier Bleichröder.** Frankfurt: Ullstein Verlag, 1978.

TADDEI, R. R. **Conhecimento, Discurso e Educação:** contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo. Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)ante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição do professor de língua estrangeira. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2010.

TEDESCHI, L. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. IN: _____ et alli. (orgs.) **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008, p. 11 – 21.

THOMAS, A. **Kulturvergleichende Psychologie**. Göttingen: Hogrefe, 2003.

TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: 2010.

VOIGT, A.F. Emílio Willems e a invenção do teutobrasileiro: entre a aculturação e a assimilação (1940-1946). **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 46, p. 189-201, 2007.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford, Blackwell, 1992.

WELCH, W. Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. IN: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (orgs) **Spaces of Culture: City, Nation, World**, London: Sage, 1999, 194-213. Disponível em: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>. Acesso em junho de 2012.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):27-32, 2001.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535 – 554, maio/ago., 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em março de 2012.

ZIEGLER, Arne. **Deutsche Sprache in Brasilien - Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brasilianer in Rio Grande do Sul**. Essen: Die blaue Eule, 1996.

ANEXO 1 – Dados relacionados ao contexto de pesquisa

CODINOME	FAIXA ETÁRIA	LÍNGUA MATERNA OU ESTRANGEIRA	LOCAL DA ENTREVISTA	DATA E HORA DA ENTREVISTA
He	até 20 anos	LM	UFPR	09/10/2007 às 9h30
Dida	entre 20 e 30 anos	LE	UFPR	21/08/2007 às 10h00
Maria Alice	entre 20 e 30 anos	não se pronunciou	UFPR	13/11/2007 às 11h00
Sophia	entre 20 e 30 anos	LE	CELIN	11/11/2007 às 17h00
Bratsche	entre 30 e 40 anos	LE, mas família falante de alemão	CELIN	01/09/2007 às 11h40
Sonnenschein	entre 20 e 30 anos	LE	CELIN	08/10/2007 às 19h30
Natalia	mais de 40 anos	LE	UFPR	22/08/2007 às 13h15
Tina	até 20 anos	LM	UFPR	06/12/2007 às 8h30
Claudia	entre 20 e 30 anos	LE	UFPR	16/08/2007 às 17h00
Elise Laville	até 20 anos	LE	UFPR	05/10/2007 às 8h30
Bibi	entre 20 e 30 anos	LE	UFPR	18/10/2007 às 14h00
Jonas	até 20 anos	LM	CELIN	21/09/2007 às 17h15 e 06/10/2007 às 16h00
Luísa	até 20 anos	LE	UFPR	11/11/2007 às 19h00
Tati	entre 30 e 40 anos	LE	CELIN	09/10/2007 às 14h00
Ingrid	até 20 anos	LE	CELIN	17/08/2007 às 11h00

ANEXO 2 – Modelo de cessão da entrevista

CARTA DE CESSÃO

Curitiba, ___ de _____ de 200__.

Eu, _____ (nome, estado civil),
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada,
transcrita e autorizada para Laura Janaina Dias Amato, para ser usada
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo que terceiros a ouçam e usem
citações dela, ficando vinculado o controle à Laura Janaina Dias Amato, que
tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Nome e assinatura do colaborador.

APÊNDICE 1 - Perguntas-guia para a entrevista

- (a) Por que você se tornou professor de alemão?
- (b) Como você se “vê” como professor de alemão?
- (c) Você se identifica com a cultura alemã? Em quais aspectos sim e quais não?
- (d) Se você já foi para Alemanha, como você “vê” os alemães? Se não foi, como você os imagina?