



LORENA DEL CARMEN ESPARZA PAILLAO

**A INFLUÊNCIA DA HERANÇA MAPUCHE MARCADA EM
AUTOBIOGRAFIA: SIGNIFICAÇÕES REVELADAS COM A
AVALIATIVIDADE**

**LAVRAS-MG
2018**

LORENA DEL CARMEN ESPARZA PAILLAO

**A INFLUÊNCIA DA HERANÇA MAPUCHE MARCADA EM AUTOBIOGRAFIA:
SIGNIFICAÇÕES REVELADAS COM A AVALIATIVIDADE**

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS-MG
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Paillao, Lorena Esparza.

A Influência da Herança Mapuche Marcada em Autobiografia:
Significações Reveladas com a Avaliatividade / Lorena Esparza
Paillao. - 2018.

58 p.

Orientador (a): Tania de Souza Romero. .

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Autobiografia. 3. Línguas
Adicionais. I. Romero, Tania de Souza. II. Título.

LORENA DEL CARMEN ESPARZA PAILLAO

**LA INFLUENCIA DE LA HERENCIA MAPUCHE MARCADA EN
AUTOBIOGRAFIA: SIGNIFICACIONES REVELADAS CON LA VALORACIÓN
A INFLUÊNCIA DA HERANÇA MAPUCHE MARCADA EM AUTOBIOGRAFIA:
SIGNIFICAÇÕES REVELADAS COM A AVALIATIVIDADE
THE INFLUENCE OF THE MAPUCHE INHERITANCE MARKED IN
AUTOBIOGRAPHY: SIGNIFICATIONS REVEALED WITH APPRAISAL**

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 08 de junho de 2018.
Dra. Maria Eugênia Batista UFLA
Dra. Maria Carmen Aires Gomes UFV

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS-MG
2018**

*À minha amada filha Sofia Iara, ao meu marido Cleriston pela sua paciência,
aos meus pais Luis e Elsa,
aos meus alunos e alunas, inspiração para meu aperfeiçoamento,
à minha amiga Andreisa e Bruna pelos conselhos.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu guia, minha força.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade.

À professora Tania Romero pela sua orientação, paciência, motivação, exemplo de profissionalismo, e disposição.

À banca, professora Maria Eugenia Batista (UFLA) e Maria Carmen Aires Gomes (UFV) pelas suas magníficas contribuições que enriqueceram ainda mais meu trabalho.

A todos os meus colegas da turma, especialmente a Janúzia e Eugenia, por se tornarem um presente e eternas amigas.

Ao meu marido Cleriston pela grande paciência durante os anos de estudo, e por ter me dado todo o apoio que precisava.

Aos meus pais, Luis e Elsa, que a pesar da distância estão sempre torcendo por mim.

À minha amiga Andreisa que me incentivou, e acompanhou com alegria a minha caminhada.

MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
Primeiro Artigo: LA INFLUENCIA DE LA HERENCIA MAPUCHE MARCADA EN AUTOBIOGRAFIA: SIGNIFICACIONES REVELADAS CON LA VALORACIÓN	10
1.INTRODUÇÃO.....	12
2. MARCO TEÓRICO.....	13
2.1.1 Discriminación, mapuches en Chile.....	13
2.1.2 Esencialismo.....	14
2.1.3 Ideología.....	15
2.2. Formación docente, identidad y narrativas.....	17
2.3. El sistema de la Valoración.....	19
3. METODOLOGÍA.....	20
4. RESULTADOS.....	21
4.1. Análisis con la Valoración.....	22
4.2. Reflexiones narrativas versus perspectiva teórica.....	23
4.2.1 Valoración de los Mapuches.....	23
4.2.2. Valoración de la Familia.....	23
4.2.3. Auto-Valoración: Yo.....	23
5. DISCUSIÓN.....	24
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	28
REFERENCIAS.....	29

Segundo Artigo: APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E EXPERIÊNCIA DOCENTE: ENTRE DUAS CULTURAS E TRÊS LÍNGUAS.....	32
1.INTRODUÇÃO.....	34
2. FUNDAMNETAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1. Narrativas Autobiográficas na Formação Docente.....	37
2.2. Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais.....	37
2.3. Autonomia na aprendizagem de línguas adicionais.....	41
2.4. Estratégias de Aprendizagem de Línguas.....	42
3. METODOLOGIA.....	43
4. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	44
4.1. Análise dos excertos sobre a aprendizagem da língua inglesa.....	44
4.2. Análise dos excertos sobre a aprendizagem da língua portuguesa.....	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Meu nome é Lorena Del Carmen Esparza Paillao, 44 anos de idade, de nacionalidade chilena, moro em Lavras, MG, há 18 anos, sou graduada em Língua Inglesa pela Universidad Católica de Temuco, UCT - Chile (1998), diploma reconhecido pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Graduada em Licenciatura em Educação, UCT - Universidad Católica de Temuco - Chile (1998), diploma reconhecido pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Habilitada como professora de Espanhol pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Brasil. Especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras, UFLA, MG. (2004).

Tenho trabalhado em várias escolas e instituições da cidade onde moro, mas quando terminou meu contrato no CEFET, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, campus Nepomuceno em 2015, pensei: e agora? Respondi a mim mesma: agora é tempo de estudar mais e me preparar para o Mestrado, para assim me aperfeiçoar, me atualizar e melhorar meu salário. Há anos já sentia uma necessidade imensa de estar no meio acadêmico novamente, seja estudando ou trabalhando, sentia falta de conhecimento, um vazio enorme, até tristeza; nesse momento decidi me preparar para realizar a prova para o Mestrado Profissionalizante em educação da Universidade Federal de Lavras, UFLA, o qual comecei em 2016.

Falar do professor é se reportar a Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria das Graças Nascimento, Isabel Alarcão e tantos outros pesquisadores na área de educação, que em seus textos retratam a importância deste profissional ao tempo que criticam a forma como veem sendo conduzidas às políticas educacionais para sua formação nos cursos superiores de educação e a própria democratização da educação no ensino superior.

A Educação Continuada se faz necessária porque nossas práticas se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre e precisamos do conhecimento e preparação para enfrentar essas mudanças. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, analisar as mudanças que ocorrem em nossa prática, e assim, buscar orientações para lidar com elas.

A minha linha de pesquisa é a Linguística Aplicada, sob orientação da professora doutora Tania Regina de Souza Romero. A proposta de trabalho é a escrita de dois artigos, nos quais dissertarei sobre a influência da herança mapuche marcada em autobiografia: significações reveladas com a avaliatividade, e aprendizagem de línguas adicionais, narrativa autobiográfica e experiência docente: entre duas culturas e três línguas.

Nesse sentido, as atividades a serem desenvolvidas cumpriram o seguinte percurso metodológico: Primeiramente desenvolvi a escrita de uma narrativa autobiográfica, a qual foi escrita durante 15 dias como orientação para o desenvolvimento do trabalho de mestrado, vinculado ao projeto de Identidade do Docente de Línguas, e foi escrita em português, porque eu, narradora, resido no Brasil há 18 anos, sendo este meu idioma do cotidiano. Depois da redação de dita narrativa, levantaram-se categorias temáticas tais como: Atuação profissional Chile / Brasil; Etnia Mapuche; A Universidade; O processo de Aprendizagem de Inglês / área de Educação no Chile; O processo de aprendizagem de português no Brasil; O Master.

Desta forma, para a escrita dos dois artigos escolhi duas categorias temáticas: a etnia mapuche, e o processo de aprendizagem de Inglês e Português, analisando trechos comparados às teorias de base.

O suporte metodológico em que este estudo se baseia é dado pela abordagem biográfica e narrativa, modelo de pesquisa qualitativa aplicado ao campo de educação, segundo o qual "o conhecimento e a análise da experiência humana assumem todo o seu significado quando aborda à luz do significado subjetivo que possui "(VALVERDE; CECILIA, 2014, p. 225).

A seguir, exponho os dois artigos criados a partir da análise de parte da minha autobiografia.

Primeiro artigo: LA INFLUENCIA DE LA HERENCIA MAPUCHE MARCADA EN AUTOBIOGRAFIA: SIGNIFICACIONES REVELADAS CON LA VALORACIÓN

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es discutir los significados construidos que hacen alusión a la herencia mapuche materna por medio de un análisis de una narrativa autobiográfica. Los objetivos específicos son: i) identificar en la narrativa autobiográfica pasajes que potencialmente revelen ejemplos de discriminación étnico-racial; ii) analizar y categorizar los pasajes identificados con el apoyo de la LSF e interpretarlos de acuerdo con los conceptos de discriminación, operaciones ideológicas y esencialismo; iii) reflexionar sobre los efectos de discriminación vivenciada y significada, con vistas a la comprensión de identidad del docente de lenguas. Metodológicamente, la investigación es de base cualitativa, descriptiva, y su método de trabajo es el análisis de contenido. El análisis lingüístico, confirmado por el sistema de Valoración y modelado en el recurso de la actitud, respaldó las interpretaciones teóricas, ya que mostró gran ocurrencia de indicios de juicio (44) episodios, especialmente de estimación social, seguidos de afecto (18) episodios y apreciación (9).

Palabras-clave: Identidad docente. Narrativa autobiográfica. Valoración

ABSTRACT

The general objective of this article is to discuss the constructed meanings that refer to the Mapuche maternal inheritance through an analysis of an autobiographic narrative. The specific objectives are: i) to identify, in the autobiographical narrative, passages that potentially reveal examples of ethnic-racial discrimination; ii) analyze and categorize the identified passages based on FSL and interpreted according to the concepts of discrimination, ideological operations and essentialism; iii) reflect on the effects of discrimination experienced and signified, with a view to understanding language teacher identity. Methodologically, the research is qualitative, descriptive, and its methodology is content analysis. The linguistic analysis, confirmed by the Appraisal system, and based on the attitude resource supported the theoretical interpretations, since it showed great occurrence of evidence of judgment (44) passages, especially of social estimation, followed by affection (18) and appreciation passages (9).

Keywords: Teaching identity. Autobiographical narrative. Appraisal

1 INTRODUCCIÓN

La escritura es una larga introspección, es un viaje hacia las cavernas más oscuras de la conciencia, una lenta meditación. Escribo a tientas en el silencio y por el camino descubro partículas de verdad, pequeños cristales que caben en la palma de una mano y justifican mi paso por este mundo. (Allende, 1996:16-17).

En este pasaje la escritora Chilena Isabel Allende describe poéticamente la escritura. Nuestra memoria trae las experiencias y las realiza en el lenguaje, por tanto, cuando narramos, organizamos ideas, sistematizamos nuestras experiencias, y les damos sentido. Este artículo se centra en un extracto de una narración autobiográfica de una disertación de maestría en desarrollo en una universidad brasileña por una investigadora de nacionalidad chilena, radicada en Brasil hace 18 años, donde es profesora de inglés y español. Según las percepciones de la narradora-investigadora, ahora distante del contexto nacional, lugar generador del conflicto; esa discusión podrá llevarla a entender su construcción identitaria como docente de lenguas. El objetivo general de esta comunicación es discutir los significados construidos que hacen alusión a la herencia mapuche materna, según las percepciones de la narradora-investigadora. Los objetivos específicos son: i) identificar en la narrativa autobiográfica pasajes que potencialmente revelen ejemplos de discriminación étnico-racial; ii) analizar y categorizar los pasajes identificados con el apoyo del sistema de Valoración; iii) reflexionar sobre los efectos de discriminación vivenciada y significada, con vistas a la comprensión de identidad de docente de lenguas materna y extranjera. Partimos de la comprensión que la narrativa autobiográfica provoca reflexiones informadas puntuando momentos marcantes de la historia de vida de la investigadora que pueden haber resultado en impactos importantes en su identidad, centrada en las significaciones que basan sus acciones en la práctica profesional. La relevancia de esta investigación es el compartir auto-percepciones ante hechos reales vivenciados en un contexto en el que el prejuicio insiste en querer etiquetar personas y determinar destinos individuales, además de contribuir para su conocimiento, vale para la comprensión de cómo se constituyó profesora de lenguas en otra cultura, y cómo la experiencia se refleja en sus prácticas, podrá contribuir también para que otras personas puedan (re)significar experiencias. El instrumento para análisis es, por un lado, la lingüística sistémico-funcional específicamente la Valoración, puesto que se entiende que este recurso lingüístico puede traer a la luz los significados interpersonales referentes a los choques culturales enfrentados, a los posicionamientos políticos tomados, a los valores, emociones y sentimientos vividos, así como la crítica que la

profesora desarrolla, como fruto de su reflexión; por otro lado se basa también en conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas. En esta investigación se indagan las siguientes preguntas: i) ¿Cómo son categorizadas tales transcripciones de acuerdo con la Valoración?; ii) ¿Qué reflexiones pueden resultar del análisis lingüístico a la luz de los conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas? Para tratar estos asuntos expondré el marco teórico que nos orienta, seguido por la explicación sobre la metodología. Enseguida presentaremos los resultados, discusión, encerrando con las consideraciones finales.

2 MARCO TEÓRICO

Con respecto al marco teórico que sostiene esta investigación, serán expuestos los siguientes temas: para discutir el tema central, nos centramos en conceptos de racismo / discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas relacionándolos específicamente a aquella hacia los mapuches de Chile; el papel de las narrativas en la identidad del profesor; la identidad docente; la formación de profesores de lenguas adicionales, y una sucinta descripción del sistema de Valoración. En esta sección se propone describir la formación de docentes de lenguas adicionales basado en las construcciones discursivas de la identidad docente, y que usan como principal herramienta de reflexión la propia narrativa autobiográfica.

2.1.1 Discriminación, mapuches en Chile

En esta sección, primeramente definiremos y describiremos los conceptos de racismo y discriminación, para, en seguida, dedicarnos a los mapuches o araucanos de Chile.

La discriminación es entendida como “cualquier conducta desplegada por miembros de endogrupos que otorga un tratamiento injusto y desigual a los miembros de exogrupos en razón de su mera pertenencia al exogrupo” (Allport, 1954:22).

Munanga (2003) explica que el concepto de racismo fue caracterizado primero en base a la vertiente biológica, una división de la humanidad en grandes grupos llamados razas contrastadas que tienen características físicas hereditarias comunes, siendo estas últimas soportes de características psicológicas, morales, intelectuales y estéticas y que se encuentran en una escala de valores desiguales. Para el mismo autor, el racista tiene una tendencia a considerar que las características intelectuales y morales de un grupo se relacionan directamente con sus características físicas o biológicas. Así, en la misma perspectiva de Allport, el racismo se ve como “cualquier actitud o comportamiento de rechazo y de injusticia social” (Munanga, 2003:10). Cabe mencionar que la discriminación no está circunscrita a Chile, sino que, esta ocurre en distintos grupos

humanos o países, tal es el caso de Brasil, país donde resido actualmente. Varios estudios han sido realizados, en el caso de Brasil y estados Unidos, por ejemplo, el autor Nogueira (2006) afirma que existen relaciones inter-raciales que predominan en los Estados Unidos y que es lo que caracteriza a Brasil también. Tanto en Estados Unidos como en Brasil, no se puede negar la existencia de preconcepción racial.

Los estudios realizados por Merino y Quilaqueo (2003) apuntan que la discriminación hacia los mapuches en Chile se manifiesta en variadas formas: “burlas”, “menosprecio”, “segregación” y “discriminación solapada”, según dichos autores, estas constituyen las categorías de mayor frecuencia. De la misma forma, concordando con Allport (1954); Munanga (2003) se afirma que “La discriminación está basada, entonces, en una distinción de categorías naturales o sociales que no guardan ninguna relación con los méritos, capacidades o acciones concretas de los miembros específicos de esas categorías” (Merino y otros, 2008:42).

2.1.2 Esencialismo

Un concepto similar, relevante para nuestro estudio es el Esencialismo. De acuerdo con los conceptos de esencialismo, “el discurso étnico esencialista, al mostrar que las costumbres no pueden definirse en abstracto sino en el contexto de relaciones sociales concretas lleva a justificar prácticas discriminatorias y de violación de derechos” (Sierra, 2001:140), se encuentra aquí uno de los problemas centrales de un discurso indígena esencialista, puesto que, en concordancia con Gil-White (2001) el esencialismo se interesa en el por qué las etnias se ven a sí mismas y a otros grupos como dotados de una esencia. Siguiendo este sentido, Dijk (2008) agrega que las prácticas discriminatorias no son siempre intencionales, sino representaciones sociales compartidas negativamente entre **Nosotros** sobre **Ellos**. Es decir, existe una división de grupos, Nosotros (grupo mayoritario, dominante) y Ellos (grupo minoritario).

Lo anterior converge con lo que sostienen Estrada, y otros que el esencialismo tiene “la tendencia a creer que los objetos tienen una esencia o naturaleza subyacente que hace que sean lo que son” (Estrada y otros, 2007:114), esto lleva a comprender el sentido de la existencia humana a través de su concepto puro de esencia. Consecuentemente, las personas son caracterizadas e definidas meramente por su etnia y sus características físicas, y que concuerda con lo que afirman Allport (1954); Munanga (2003); Merino (2008) que la discriminación surge de una distinción de categorías naturales o sociales que no tienen relación con los méritos, capacidades o acciones concretas de los miembros específicos de esas categorías.

Existen diversos tipos de Esencialismo (biológico, psicológico, étnico, etc.), dado que el foco de este estudio es la discriminación, definiremos el **esencialismo étnico**, quienes emplean la teoría esencialista étnica, creen que “las características de una persona se organizan en torno a un núcleo central relativamente fijo y no maleable tienden a realizar juicios más definitivos, más causales y, a partir de informaciones parciales, dicotomizan la información negativa y positiva, estableciendo juicios diagnósticos a partir de un proceso de inferencia y realizando atribuciones disposicionales” (Estrada y otros, 2007). Por tanto se juzga a la persona de forma polarizada, esto es, se contraponen conceptos negativos y positivos lo que indica un prejuicio mutuo.

2.1.3 Ideología

Dentro de los conceptos para levantar teoría en relación a nuestro tema de discriminación está el planteamiento de Thomson (2011), que entre varias formas de conflicto en relación a desigualdades y discriminación como las de clase dominante y proletariado, entre sexo, entre individuos y el estado, prevalece también la de grupos étnicos. Según el mismo autor, las relaciones de dominación pueden ser sustentadas a través de operaciones ideológicas, tales como la Legitimización que usa la Narrativización como una de sus estrategias para legitimar el ejercicio o la falta de poder que tienen las personas de un determinado grupo dentro de una sociedad estructurada. Así, se crean historias colectivas, narrativas sobre la cultura que la persona hace parte, retratando relaciones sociales y que nos envuelven en un proceso simbólico para describir y defender relaciones de dominación. Otra operación ideológica, según Thompson, es la Unificación, en la cual las relaciones de poder pueden ser establecidas y afirmadas a través de la creación de una unidad que abarca a los individuos en una identidad colectiva.

Específicamente considerando el estudio aquí desarrollado, cabe recordar que Los mapuches o Araucanos, nombre dado por los españoles a los indígenas que habitaban la región de la Araucanía o Arauco, de quienes soy descendiente, aunque mestiza, son un pueblo amerindio que habita principalmente en el sur de Chile y Argentina. El Pueblo Mapuche fue un pueblo sabio, tuvo muchos conocimientos, de diferentes ciencias, de matemáticas, de filosofía, de cosmología, etc. (Ñanculef, 2010), pero que hasta hoy, ha sufrido discriminación, prejuicio y racismo por parte de los no mapuches o *Huincas*.

Ahora bien, en relación a la discriminación hacia los mapuches en Chile, se constató que estos están conscientes del hecho de sufrir discriminación. Un estudio desarrollado por Cantoni (1978) sobre la percepción y experiencia de trato discriminatorio en

mapuches reveló que el 82% de los adultos reportaba ser despreciado y tratado como inferior por los no indígenas por el hecho de ser mapuche. De acuerdo con Merino y otros (2008) esta discriminación se hace presente más en la ciudad que en el campo, es más predominante hacia mapuches que tienen mayor grado de educacional, con condiciones económicas regular, y que ascienden de clase. El maltrato hacia los mapuches son físicos y verbales, “los entrevistados manifiestan que el trato verbal vejatorio en el contexto educacional, y a veces también el maltrato físico en los niños pequeños, origina paulatinamente en los mapuches un sentimiento de inferioridad y temor a participar en la sociedad chilena” (Merino y otros, 2008:281). Ñanculef (2010), expone otro ejemplo de discriminación hacia los mapuches, a través del sistema educativo chileno, impuesto por la Ley de Instrucción Primaria y Obligatoria en el año 1.928, formaliza el menosprecio indígena hacia nuestro Pueblo, en relación al sistema numérico y conteo. Este autor cita al Sr. Claudio Matte, autor del conocido Silabario “El Ojo”, que en los años 50 destacaba en la lección N° 21, bajo el título; “Los Indios Mapuche no saben contar,... para decir uno dicen Sol, y para decir dos, dicen Pata de Pájaro” (Ñanculef, 2010:1), al parecer es una burla hacia el hecho de no usar números para contar. En el mismo silabario, recuerdo, había un dibujo de un mapuche con una letra “I” para representar un indio, recordando que los “mapuches” no son indios, sino mapuches. Según el mismo autor, lo anterior llevó a la formalización del menosprecio y xenofobia hacia los mapuches. En un estudio de los investigadores Merino y Quilaqueo (2003) sobre el discurso de los chilenos respecto de los mapuches, se reveló que la ideología racista se expresa mediante atribuciones estereotipadas como “inferior”, “primitivo”, “retrasado”, “ignorantes”, “feo”, “negro”, “borracho” y “flojo” (Merino y Quilaqueo, 2003:70). En otra investigación, se alude a los mapuches en secuencia de mayor a menor uso los estereotipos “flojo, borracho, anticuado y sucio” (Quilaqueo y otros, 2007:96). Por otro lado, la discriminación es percibida a través de “comportamientos como inferiorizar, observar, ignorar, evitar el contacto o segregar a la persona indígena” (Merino y otros, 2008:289).

En síntesis, la discriminación es asociada a efectos como impotencia, miedo y dolor. De acuerdo con Quilaqueo y otros (2007) la discriminación percibida por los mapuches se asocia a un dolor y acoso constante, calificada como algo que nunca termina, se prolonga durante toda la vida de la persona mapuche. Se la considera como negativa puesto que es un impedimento para insertarse en la sociedad chilena con igualdad de oportunidades. Se supone que se debería promover la incorporación a la sociedad, así como promover

la solidaridad colectiva en tal sociedad, a través de una política de Estado en función del desarrollo y respeto hacia los pueblos indígenas.

2.2 Formación docente, identidad y narrativas

Las narrativas (auto) biográficas ganaron impulso como instrumento y método de investigación en la formación docente en la década de 1980 y desde entonces han ocupado un lugar destacado por su reconocido potencial reflexivo y transformador para profesores en pre-servicio y en servicio. Se utiliza aquí un recorte del histórico reflexivo auto narrado para así identificar principales impactos y momentos de transformación ocurridos a lo largo del recorrido personal de la investigadora, que salen a la luz por la memoria y realizados en el lenguaje (Romero, 2010). En este sentido, Libâneo (2004:5) afirma que el profesor es un intelectual crítico de sus clases, “se convierte en investigador analizando sus prácticas docentes, revisando las rutinas, inventando nuevas soluciones; desarrolla habilidades de participación grupal y de toma de decisiones”. Se supone que el profesor necesita ser visto como el agente de su proceso de formación. En esta perspectiva, Gimenez y otros (2004:2) discuten que “la reflexión que resulta permite que los profesionales tengan consciencia sobre su práctica y así se puedan librar de los desequilibrios sociales, políticos y culturales que frustran y limitan su comprensión”. Así es esencial que el profesor sea protagonista, co-responsable de su proceso de formación. En esta perspectiva el autor Novoa expone:

La formación debe estimular una perspectiva crítico-reflexiva, que fornezca a los profesores los medios de un pensamiento autónomo y que facilite las dinámicas de auto-formación participada. Estar en formación implica una inversión personal, un trabajo libre y creativo sobre los recorridos y los proyectos propios, con vista a la construcción de una identidad, que es también una identidad profesional. (Novoa, 1992:13) (Traducción mía)¹.

Ahora bien, en este sentido, una herramienta para la investigación de la identidad docente es la redacción (auto) biográfica a través de las narrativas, la cual posibilita al docente, a través del relato de su historia de vida, revelar sus deseos y expectativas ante la profesión docente y la propia vida. Según Souza (2004:54), “a través del abordaje biográfico el sujeto crea un conocimiento de sí, de los demás y del cotidiano lo que se revela a través de la subjetividad y singularidad (...) que otorga al sujeto el papel de

¹ A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Novoa, 1992:13) (Tradução minha)

autor y actor de su propia historia” (traducción mía)². Esto le permitirá reflexionar críticamente, afectándolo y transformándolo. Saber quién es aquel profesional es clave, porque es a través de nuestra identidad que nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean llevándonos a nuestro actuar profesional que tendrá reflejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. En esta perspectiva la memoria narrativa a través del lenguaje auxilia la auto comprensión porque selecciona aspectos del pasado con el propósito de dar sentido a preocupaciones e actividades actuales (Romero, 2010). Así, esta investigación puede ser importante para la comunidad científica, pues puede llevar a otros profesionales a reflexionar sobre cuestiones particulares que son, también, comunes a todos nosotros, en especial profesores de lenguas adicionales.

No obstante cabe destacar que nuestras identidades son complejas y fragmentadas. De acuerdo con Hall (2006) las identidades son las posiciones que el sujeto tiene dentro de las sociedades. Y que se encuentran descentralizadas. Nuestras identidades, destaca el autor, son fragmentadas porque como sujetos sociales somos atravesados por varios saberes, discursos, rupturas sociales y personales, así, nuestras identidades se van formando y entrelazando, construyendo nuevos sujetos en relación con los demás. En el caso de las identidades culturales, necesitamos un sentimiento de pertenencia.

Ahora bien, la escritura se constituye a través del lenguaje, trayendo a la luz memorias, vivencias y nuestras experiencias las cuales podemos usar para configurar nuestra identidad. Entre los autores que tratan este asunto, se destaca Barkhuizen que define la identidad profesional del profesor de lenguas como:

Las identidades de los profesores de lenguas son cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas – ellas se encuentran tanto dentro como fuera del profesor, en el mundo social, material y tecnológico. Las identidades están siendo y se están haciendo, sintiendo, imaginando y contando. Son luchas y armonía: son disputadas y resistidas, por sí mismas y por los demás, y también son aceptadas, reconocidas y valoradas, por sí mismas y por los demás. Ellas son centrales y periféricas, personales y profesionales, son dinámicas, múltiples e híbridas, están en primer plano y segundo plano. Además, las identidades cambian a corto plazo y a largo plazo – discursivamente en interacción social con educadores de profesores, aprendices, profesores, administradores y con la comunidad en general, y en interacción material con espacios, lugares y objetos en la salas de aulas, instituciones, y online. (Barkhuizen, 2017:4) (Traducción mía)³.

² Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade (...) que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história (Souza, 2004:54) (Tradução minha)

³ Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical – they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral,

Así como Hall, Barkhuizen, por tanto, destaca que el sujeto se forma a partir de las experiencias que vivió, y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida y relacionándose con otras personas, es decir, en un proceso cultural e histórico. Varghese, et al (2005) citado por Barkhuizen (2017) subraya también la centralidad del lenguaje en la construcción de la identidad, el cual es usado por los participantes que se relacionan en un medio social, construyendo significados en circunstancias culturales e históricas. Por lo tanto, creemos que el lenguaje es un factor importante para el desenvolvimiento de la identidad, además de su función social y comunicativa. Partiendo de la constatación de que la identidad del sujeto es construida a través de significados proyectados en el lenguaje en interacción con los demás, y para que entendamos este proceso identitario, es necesario analizar e interpretar el lenguaje. Para esto, describiremos la Lingüística Sistémica Funcional como una de las herramientas de análisis de este estudio.

2.3 El sistema de la Valoración

En conformidad con Martin y White (2005), dentro de la Lingüística sistémico funcional (LSF) existe la Metafunción Interpersonal estudia la actitud de los hablantes/escritores en relación a los fenómenos del mundo, y como ellos reaccionan a los posicionamientos ideológicos. Derivado de la Metafunción Interpersonal surge el recurso el Sistema de Valoración que, según Kaplan (2007), se caracteriza por su funcionalidad y la utilización de la semántica para la evaluación en el lenguaje, es decir, cómo usamos el lenguaje para expresar lo que sentimos, creemos y valoramos. Existen estudios al respecto en Brasil hechos por autores de renombre como Vian Jr., Souza y Almeida (2010) quienes definen la Valoración como “un conjunto de significados interpersonales que se inclinan sobre los mecanismos de evaluación vehiculados por el lenguaje, configurados en un sistema que ofrece a los usuarios posibilidades de utilizar ítems evaluativos en sus interacciones cotidianas” (Traducción mía)⁴.

Según Martin y White (2005) la **Valoración** abarca tres esferas: **Compromiso, Gradación y Actitud**. El compromiso evidencia lo cuanto el hablante/autor se envuelve

personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time – discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online. (Barkhuizen, 2017:4) (Tradução minha)

⁴ Um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas (Vian Jr., Souza e Almeida 2010:11) (Tradução minha)

en relación a las cosas, las personas o los eventos a su alrededor. La gradación se refiere a la intensidad con que se evalúa lo dicho o lo escrito, y la actitud envuelve emoción, juzga el comportamiento y evalúa cosas y entidades y situaciones.

Para nuestro tema central, utilizaremos la subcategoría **Actitud**, la cual, de acuerdo con los mismos autores, se divide en **afecto, juicio y apreciación**. El afecto se refiere a la caracterización de los fenómenos en relación con la emoción. El juicio indica la evaluación del comportamiento humano en relación con las normas sociales. Y la apreciación revela la evaluación de objetos y productos.

Considerando que nuestro propósito es ver como la discriminación y esencialismo son significados en la narrativa autobiográfica, pasamos a detallar el abordaje metodológico.

3 METODOLOGÍA

El soporte metodológico sobre el que se cimienta la investigación viene dado por el enfoque biográfico-narrativo, modelo de investigación cualitativo aplicado al ámbito de la educación en función de los cuales “el conocimiento y el análisis de la experiencia humana cobra todo su sentido cuando se aborda a la luz del significado subjetivo que posee” (Valverde y Cecilia, 2014:225).

A diferencia del quehacer tradicional de las ciencias sociales, el narrar o contar historias no es sólo un elemento más en todo el proceso de investigación, la óptica narrativa en particular ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio, así que, para esta vertiente, se constituye en un método de investigación (Mertova y Webster, 2012).

Este artículo es un trabajo de análisis descriptivo, más que interpretativo y el método propuesto es el teórico-metodológico de análisis de contenido, el cual tiene por objetivo deducir lo que el texto quiere decir. Así, Bardin (1979) lo define como lo siguiente:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicación destinadas a obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción de estos mensajes (Bardin, 1979:42) (Traducción mía)⁵.

De acuerdo con el mismo autor, el análisis de contenido tiene dos funciones, una de ellas es servir de prueba para la verificación de hipótesis presentadas como preguntas o afirmaciones provisionarias, lo que se ajusta a este trabajo, puesto que se asume desde el inicio que existe una discriminación, lo cual se comprueba después de los análisis

⁵ Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1979:42) (Tradução minha)

La narrativa autobiográfica fue escrita durante 15 días como orientación para el desarrollo de la disertación del magíster vinculado al proyecto de Identidad del Docente de Lenguas, y fue escrita en portugués, porque yo, narradora, resido en Brasil hace 18 años, siendo este mi idioma del cotidiano. Después de la redacción de dicha narrativa, se levantaron categorías temáticas tales como: Actuación profesional Chile / Brasil; Etnia Mapuche; La Universidad; El proceso de Aprendizaje de Inglés / área de Educación en Chile; El proceso de aprendizaje de portugués en Brasil; El magíster. Dentro de estas categorías optamos por la Etnia Mapuche.

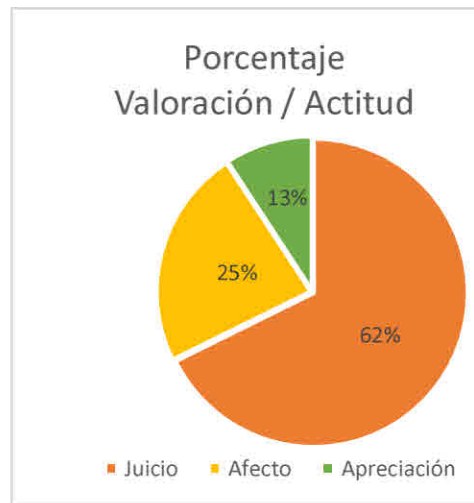
Fueron recopilados fragmentos de la autobiografía que plantean específicamente el tema de la discriminación, en conformidad a la significación dada por mí, y agrupados en subcategorías como juicio, afecto y apreciación, negativo y positivo.

Los fragmentos con el tema foco fueron, al principio, analizados de acuerdo con los instrumentos disponibles por el sistema de la Valoración y posteriormente interpretados de acuerdo con los conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas presentados. La Valoración es un aparato teórico metodológico localizado dentro de la LSF que facilita la identificación de los sentidos construidos en la narrativa. A continuación, discutiremos los datos basándonos en la metodología descrita.

4 RESULTADOS

Después del análisis lingüístico de las narraciones, según la Valoración centrado en la Actitud, se hizo un levantamiento de la cantidad de episodios encontrados en la autobiografía dentro las unidades de registro / personajes: Los mapuches, los españoles, entidades, yo, mi abuela, mi bisabuelo, mi madre, mi padre, mi abuelo, en la cual se contabilizaron: Valoración / Actitud / Juicio = 44 episodios correspondiendo a un 62%, Valoración / Actitud / Afecto = 18 episodios, 25%, y Valoración / Actitud / Apreciación = 9 episodios, 13%, de un total de 71, 100% de episodios encontradas en la categoría etnia mapuche visualizado en el siguiente gráfico en la figura 1:

Figura 1- Porcentaje basado en la valoración/actitud: juicio, afecto y apreciación



Como se puede notar en el gráfico, la alta frecuencia de indicios de Juicio encontradas en los pasajes foco parecen ser claros indicativos de los significados construidos por la narradora que remeten a su percepción de discriminación. Seguido por un cuantitativo expresivo de indicios de Afecto que, a pesar de ser en menor número, sugieren el impacto emocional decurrente de las vivencias narradas.

Pasamos en la secuencia a un mirada detallada de los datos, interpretados según los planteamientos sobre operaciones ideológicas de Thompson (2011), discusiones sobre discriminación de Munanga (2003); Merino y Quilaqueo (2003); Nogueira (2006); Quilaqueo y otros (2007); Merino y otros (2008); Ñanculef (2010), como también las interpretaciones relacionadas a la teoría implícita de esencialismo étnico según Gil-White (2001); Sierra (2001); Estrada y otros (2007).

4.1 Análisis con la Valoración

Con el objetivo de responder a las preguntas de investigación: i) ¿Cómo son categorizadas tales transcripciones de acuerdo con la Valoración?; ii) ¿Qué reflexiones pueden resultar del análisis lingüístico a la luz de los conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas? se hizo una sub selección de los episodios relacionadas a la discriminación apoyado en el análisis del sistema de la Valoración.

Debido al foco de este trabajo, cuando optamos por trabajar con la categoría temática etnia mapuche, basado en el análisis de contenido y debido a que el foco de estudio de este trabajo es la discriminación, se agruparon tres unidades de registro / personajes: **Mapuches, familia y yo**, con la selección semántica de la **narrativa de juicio, afecto**

y **apreciación** en relación a cómo las otras personas nos ven y como yo, narradora contrapongo con juicios positivos.

4.2 Reflexiones narrativas versus perspectiva teórica

Ahora analizaremos los episodios de las tres unidades de registro seleccionadas, a saber, Mapuches, Familia y Yo. Desarrollamos las consideraciones pertinentes según el carácter teórico abordado.

4.2.1 Valoración de los Mapuches

Se encontró una mayoría de registros de juicio de estimación social de normalidad negativa (19) y positivo (13); episodios de afecto de insatisfacción (3); y dentro de la categoría apreciación, se encontraron solamente categorías de reacción de impacto negativo (3).

“A veces la persona no tenía los rasgos tan marcados, como lo son los **ojos achinados, rostro ancho, altura baja, espalda ancha, piel morena, pelo grueso, vestimenta de mapuche típica**, bastaba tener un apellido mapuche que ya era visto como **inferior y cualificado como “el indio” o “la india” de forma despectiva**. [Juicio / estimación social / normalidad negativa].

“La discriminación verbal [Juicio/ estimación social/ normalidad / negativa] mediante **“apodos” constituyen el modo más común** de discriminación” [apreciación / valoración social]

“(Los mapuches) También llamados **“araucanos”** por los españoles a su llegada a Chile, **nombre que rechazan** [afecto / insatisfacción] ya que fue dado por los enemigos”.

“La referencia étnica como **“indio”**, lo que es notada por los mapuches como **muy ofensiva**” [apreciación / reacción / impacto negativo]

4.2.2 Valoración de la Familia

Se encontró registros de juicio de estimación social de normalidad negativa (2) y positiva (3); registros de afecto de insatisfacción (1), y de felicidad (1); y dentro de la categoría apreciación, se encontraron solamente registros de apreciación de impacto positivo (2).

“(…) hacía comentarios para irritar a mi madre: **“la mapuchita”** [juicio / estimación social / capacidad negativa] o **“esta india es muy porfiada”** [juicio / estimación social / tenacidad negativa]

“(mi madre) **excelente profesora**” [juicio / estimación social / capacidad]

“(…) mi **querido** abuelo” [afecto / felicidad]

“Su (de mi abuela) **vestimenta atractiva** típica mapuche” [apreciación / reacción / impacto positivo]

4.2.3 Auto-Valoración: Yo

Se encontró juicio de estimación social de normalidad negativa (1) y una mayoría de registros de juicio positivo (6), todas ellas de estimación social capacidad tenacidad. Tenemos categorías de afecto negativo (4), y categorías de afecto positivo (7): satisfacción y felicidad. No se encontraron registros de apreciación.

“Éramos albo de **risas, chistes y ridiculizaciones y de rechazo** [*Juicio / estimación social / normalidad negativa*] por parte de nuestros compañeros de escuela”.

“(…) se caracteriza por ser (el pueblo mapuche) **pacífico, hospitalario, esforzado, brioso, muchísimo inteligente, culto y amante de la naturaleza.** [*Juicio / estimación social / capacidad y tenacidad*]

Se necesita **coraje** [*Juicio / estimación social / tenacidad*] para salir del propio país, sin nada fijo, sin trabajo, sin familia, **pero llena de fuerza de voluntad** [*afecto / satisfacción*] de vivir y crecer.

“(Yo) me **sentía inferior e incapaz de ser más** [*afecto / insatisfacción*] y **una inseguridad gigantesca** [*afecto / inseguridad*].

“**Hoy tengo orgullo** (de ser mapuche) [*afecto / satisfacción*]

“**Ahora me siento identificada** con todo eso, sobre todo en el coraje” [*afecto / satisfacción*]

5 Discusión

Dentro de las tres categorías de base, es decir, el juicio, el afecto y la apreciación, se presentan episodios negativos, principalmente en la unidad de registro / personaje los mapuches, es decir, permanece distinguible la discriminación hacia los mapuches chilenos, hacia mi madre y hacia mí como pertenecientes al mismo grupo, por parte de los no mapuches.

Lo anterior coincide con lo afirmado por Munanga afirmando que se define el racismo como “cualquier actitud o comportamiento de rechazo y de injusticia social” (Munanga, 2003:10), así mismo se comprueba la discriminación con estereotipos sustentado por los investigadores Merino y Quilaqueo (2004), los que afirman que, sobre el discurso de los chilenos respecto de los mapuches, se reveló que la ideología racista se expresa mediante atribuciones estereotipadas. Esta interpretación se respalda en el sistema de Valoración porque aquí se emite valoración de juicio negativo. En relación al juicio negativo en los mapuches, los fragmentos, en su mayoría son de estimación social de normalidad negativa.

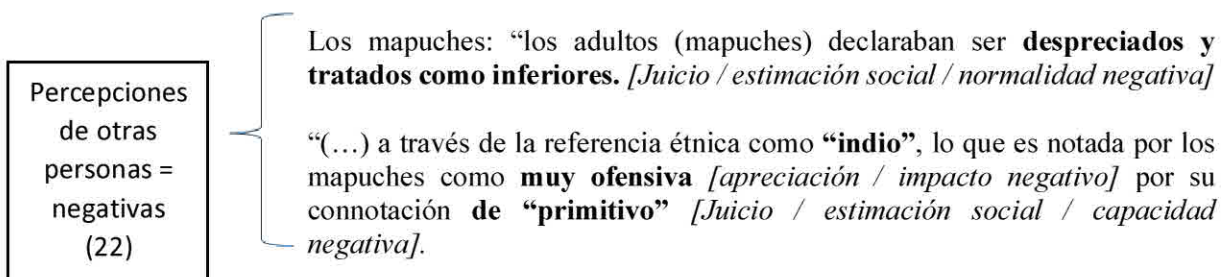
El hecho de vivir en una sociedad que imponía (e impone) padrones me llevó a sentir impotencia, inferioridad y por ende, sufrimiento. Lo anterior está evidenciado por Quilaqueo y otros (2007) en que expone que la discriminación está asociada a efectos como impotencia y dolor. Percibimos que se juzga por el origen, clase social, características físicas de la persona, y no por su carácter, lo que se corrobora con lo expuesto por Allport (1954); Munanga (2003); Merino (2008) quienes afirman que la discriminación no se relaciona con los méritos, capacidades o acciones de los discriminados, sino que sus características intelectuales y morales se relacionan directamente con sus características físicas o biológicas.

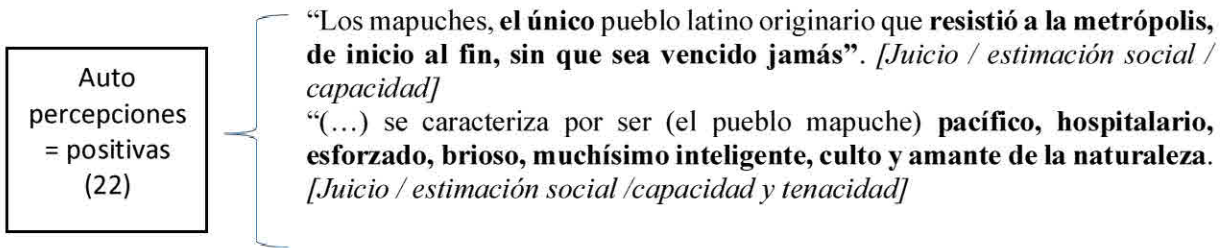
Por eso, sentía que tendría que ser mejor que los demás, para mostrar que era capaz, que no era una mapuche inferior. El perfeccionismo como profesora se transformó en mi aliado, como constatado por Souza “el profesor es una persona con su singularidad, historicidad y que produce sentido y significados en su proceso de aprendizaje” (Souza, 2004:56). En este sentido él o ella es construido (a) de determinada forma, que los llevará a actuar, de determinada manera.

Logré entender los fenómenos de estereotipos, prejuicio y discriminación, respecto del grupo indígena mapuche, del cual soy descendiente por el lado materno. En relación a mi identidad, me redescubrí, me valoricé, sentí orgullo de mi pueblo. Entendemos ahora, por qué me costaba desempeñarme en la sociedad en mi propio país, no me sentía perteneciente a ella, creemos pues, que era por la discriminación que sufrí por ser descendiente de la etnia mapuche, ya que, en concordancia con Merino y otros (2008) el maltrato hacia los mapuches son físicos y verbales lo que termina dando origen en los mapuches a un sentimiento de inferioridad y temor a participar en su sociedad.

Ahora bien, al hacer el análisis del número de episodios recurrentes de juicio negativos para las unidades de registro mapuches, familia y yo, relacionadas al tema de discriminación a través del análisis con la Valoración, encontramos un número equitativo, 22:22, en relación a cómo las otras personas nos ven, a los mapuches, a mi familia y a mí, confrontado a cómo yo, narradora, descendiente mapuche, contrapongo con episodios de juicios positivos. La distribución encontrada fue la siguiente: Juicios negativos: los mapuches 19 episodios, mi familia 2 episodios, yo, 1 episodio, total=22; Juicios positivos: los mapuches 13 episodios, mi familia 3 episodios, yo 6 episodios, total=22. De la narrativa autobiográfica escogimos los fragmentos más representativos sobre los mapuches:

Esquema 1 – Comparación juicios negativos vs. juicios positivos.





El número equitativo confluye en el mismo punto que Estrada y otros (2007) dicen respecto al esencialismo, en la que se tiende a creer que se puede categorizar objetos y seres humanos de acuerdo con su esencia, esto es, las características fijas y comunes entre los grupos, ya sean biológicas, culturales o sociales.

Lo anteriormente expuesto, lleva a comprender el sentido de la existencia humana a través de su concepto puro de esencia. Podemos ver que, tanto las percepciones de otras personas hacia los mapuches son de carácter esencialista, así como también lo son, las autopercepciones positivas otorgadas por mí, narradora. Por un lado, el extremo de la caracterización negativa, la discriminación hacia los mapuches, y por otro, el extremo de la caracterización positiva de los mismos, generalizando de acuerdo a su esencia, a lo abstracto y no a su contexto social.

Esto concuerda con la teoría esencialista étnica de Estrada y otros (2007), en la cual se cree que la esencia son las características de una persona, las cuales son fijas y no mutables, responsable por comportamientos y actitudes, y que los define como tal. Así, se forman juicios a partir de informaciones parciales, se dicotomizan informaciones en negativas y positivas a través de la inferencia.

En relación al afecto que tiene que ver con la respuesta emocional y con la disposición de acuerdo con White (2000 [1998]), encontramos nuevamente en su mayoría el afecto de insatisfacción. Sin embargo, en relación al afecto positivo de satisfacción encontramos un número mayor al negativo. No obstante, cabe mencionar que ese afecto positivo de satisfacción, se presenta en los momentos de vivencia actuales de la narradora, lejos del lugar de conflicto, lo que quiere decir que, según el concepto de esencialismo, lleva a comprender el sentido de la existencia humana a través de su concepto puro de esencia (Estrada y otros 2007). Intentamos contradecir lo que no aceptamos repitiendo y generalizando posicionándonos al otro extremo de la situación, principalmente cuando estamos lejos de la misma.

Otro análisis respaldado por el sistema de la Valoración es el de la apreciación, la cual también comprobó discriminación hacia los mapuches. En este estudio se destaca apreciación, valoración social y de reacción, impacto negativo, lo cual coincide con lo

afirmado por Merino y Quilaqueo (2004) en que apuntan que la discriminación se manifiesta en variadas formas: “burlas”, “menosprecio”, “segregación” y “discriminación solapada” (Merino y Quilaqueo, 2004:4), además de converger con los estudios de Quilaqueo (2005) en que afirma que la discriminación es percibida a través de las categorías prejuicio verbal.

Basado en las operaciones ideológicas de Thompson (2011) existe en este artículo un claro proceso de Narrativización en el cual, yo, narradora cuento mi historia como descendiente de la etnia Mapuche que ha sufrido discriminación por parte del grupo dominante, los no mapuches, transformando la narrativa en una historia colectiva que involucra al grupo de mapuches, y mis familiares mapuches, esto confluye con lo que Thomson afirma como ideología de Unificación, en la cual, por un lado, los individuos mapuches están unidos por una identidad colectiva, y por otro, están los no mapuches, así sustentando relaciones de dominación de un grupo por sobre el otro. Además, en congruencia con lo planteado por Dijk (2008) en la que existen representaciones sociales compartidas negativamente entre **Nosotros** sobre **Ellos**, existiendo una división de grupos, Nosotros (grupo mayoritario, dominante) y Ellos (grupo minoritario), la narradora en este caso, se siente perteneciente a Ellos, compartiendo un colectivo (creencias, costumbres) con la etnia mapuche.

Nunca nos habíamos detenido para investigar y pensar qué había atrás de la discriminación étnica que sufrí en mi propia cultura, y qué consecuencias esto me podría acarrear. Se debe destacar que realizar este trabajo de investigación, principalmente el uso de la narrativa autobiográfica, contribuyó a la recuperación de mi identidad mapuche retomando el orgullo por mi cultura, sus costumbres y su historia. Dado que, según Barkhuizen (2017) los participantes que se relacionan en un medio social construyen significados y lo hacen en circunstancias culturales e históricas por medio del lenguaje. El sujeto se forma a partir de las experiencias que vivió, y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida y relacionándose con otras personas, es decir, en un proceso cultural e histórico, cultural porque envuelve lo colectivo, e histórico porque se refiere al camino del hombre por la humanidad.

Durante mis prácticas pedagógicas, reacciono enérgicamente contra cualquier tipo de discriminación o intolerancia entre los alumnos. Busco reflexionar antes de actuar delante de situaciones parecidas a las que sufrí cuando era estudiante. Como lo señala el autor Almeida Filho (2009) los enfoques que tenemos de quienes somos y la conciencia de lo que hacemos es fundamental para el desarrollo y los cambios.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La alta frecuencia de indicios de Juicio encontrada parecen ser claros indicativos de discriminación que remeten a la percepción de la narradora de cómo los demás la consideran, consideran a su pueblo y a su familia. Seguido por un cuantitativo expresivo de indicios de Afecto que, a pesar de ser en menor número, sugieren el impacto emocional decurrente de las vivencias narradas por la investigadora. Existe además, un número equitativo de episodios en relación a cómo las otras personas ven a las personas de la etnia mapuches, confrontado a cómo yo, narradora, contrapongo con episodios de juicios positivos, esto concuerda con la teoría esencialista y esencialista étnica, este dualismo antagónico entre lo negativo y lo positivo conlleva a un prejuicio mutuo. Existe en este artículo un claro proceso de Narrativización, lo que confluye con lo que Thomson (2011) afirma como ideología de Unificación. Finalmente, el análisis contribuye a la resignificación de la identidad docente de la investigadora: como se sentía en la escuela y como hoy considera sus alumnos. La Valoración vuelve más evidente, y por tanto impactantes para la resignificación identitaria, los significados y emociones construidos en el lenguaje.

REFERENCIAS

- ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1954. In: MERINO, M. E.; QUILAQUEO D., SAIZ J. L. **Uma tipologia do discurso de discriminação percebida em mapuches do Chile**. Universidade Católica de Temuco Chile, 2008. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/traducao_merino.php. Acesso em: 25 dec. 2016.
- ALMEIDA, F., A., S., D. P. Linguagem e discurso: diálogos com a gramática sistêmico-funcional. **Cadernos discursivos**, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.120-137, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).
- ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O professor de Língua Estrangeira e Formação**. 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- ALLENDE, I. **Paula**. Rio de Janeiro: 5 Ed. Bertrand Brasil, 472 p., 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p. In: CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, MG, v.5, n.1, p.69-85, jan. 2003.
- BARKHUIZEN, G. **Reflections in language teacher identity research**. New York, NY; Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2017.
- CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, MG, v.5, n.1, p.69-85, jan. 2003.
- CANTONI, W. **Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena**. En UNESCO (Ed.), **Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial** (pp. 227-334). Madrid: UNESCO. 1978. IN: MERINO, M. E.; QUILAQUEO D., SAIZ J. L. **Uma tipologia do discurso de discriminação percebida em mapuches do Chile**. Universidade Católica de Temuco Chile, 2008. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/traducao_merino.php. Acesso em: 25 dec. 2016.
- DIJK, Teun A. van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008, p.113-197.
- ESTRADA, C., OYARZÚN, M., & YZERBYT, V. **Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos**, Vol.16, Nº 1, 111-121. *Psykhé*, 2007.
- FERREIRA, F. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2013.
- GIL-WHITE, F. Are Ethnic Groups Biological “Species” to the Human Brain? Essentialism in Our Cognition of Some Social Categories. **Current Anthropology**, Volume 42, Number 4, August–October 2001.

GIMENEZ, T., ARRUDA, N. I. L., & LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, 13. 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 102 p. 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

KAPLAN, N. **La Teoría de la Valoración: un desarrollo de los estudios de la sobre la evaluación en el lenguaje**. In: **Análisis del Discurso ¿Por qué y ¿Para qué?** Adriana Bolívar (Compiladora). Universidad Central de Venezuela. Editorial CEC, S.A. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MARTIN, J.R. and ROSE, D. **Working with discourse – Meaning beyond the clause**. 2nd edition. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MERINO, M. E.; QUILAQUEO D., SAIZ J. L. **Uma tipologia do discurso de discriminação percebida em mapuches do Chile**. Universidade Católica de Temuco Chile, 2008. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/traducao_merino.php. Acesso em: 25 dec. 2016.

MERINO, M. & QUILAQUEO, D. Ethnic prejudice against the mapuche in Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish Conquistadors. **American Indian Culture and Research Journal**, 27(4), p.105-116, 2003.

MERTOVA, P; WEBSTER, L. Critical event narrative inquiry in higher education quality. **Quality Approaches in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 15-21, 2012.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**. Rio de Janeiro, 2003.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n.1. São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Pp.13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

ÑANCULEF H. J. **Foro Escandinavo por los Derechos de los Pueblos Indígena**. 2010. Disponível em: <http://www.mapuche.info/?pagina=677>. Acesso em 04 sept. 2017.

PINTO, A. A. **Reflexão crítica: auto-conhecimento, análise e perspectivas**. IN: ROMERO T.R.S. (ORG). **Autobiografia na (re) construção de identidades de professores de línguas:**

O olhar crítico reflexivo. Coleção novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 3. Campinas, SP, Brasil: Pontes editores, p. 237-241, 2010.

QUILAQUEO, D., MERINO, M.E., SAIZ, J.L. **Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida.** Atenea (Concep.) n. 496, p. 81-103, 2007. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622007000200006&lng=es&nrm=iso Acceso en 05 sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622007000200006>.

ROMERO T.R.S. (ORG). Autobiografia na (re) construção de identidades de professores de línguas: O olhar crítico reflexivo. **Coleção novas Perspectivas em Linguística Aplicada** Vol. 3. Campinas, SP, Brasil: Pontes editores, 2010.

SIERRA, M. T. Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas. **Alteridades**, v. 7, n. 14, 1997.

SOUZA, E.C. de. **O conhecimento de si: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Terra, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, p.75-99, 2011.

VALVERDE, C., CECILIA, R. Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. **Andamios volumen 11**, número 24, enero-abril, p. 215-234, 2014.

VIAN JR, O. **Avaliatividade, engajamento e valoração.** *DELTA*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 105-128, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso en 26 Fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502012000100006>.

VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B., & JOHNSON, K. **Theorizing Language Teacher Identity: Three perspectives and beyond.** *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21-44. In: BARKHUIZEN, G. **Reflections in language teacher identity research.** New York, NY; Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2017.

VIAN JR., O.; SOUZA, A.A.; ALMEIDA, F.S.D.P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa – Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

WHITE P. R. R. **Un recorrido por la teoría de la valoración.** English Language Research Department de English - University de Birmingham (UK). Traducción de Elsa Ghio. 2000 [1998].

Segundo artigo: APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E EXPERIÊNCIA DOCENTE: ENTRE DUAS CULTURAS E TRÊS LÍNGUAS

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em entender as similaridades e as diferenças na aprendizagem de inglês em contexto formal, em uma universidade no Chile; e a aquisição de português no Brasil, em contexto informal, por meio de uma narrativa autobiográfica. Ademais, procuro identificar estratégias de aprendizagem envolvidas nesses dois processos e refletir sobre a relevância do uso dessas estratégias para o desenvolvimento da minha identidade docente. Os objetivos específicos são: i) identificar as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de ambas línguas, inglês e português; e ii) refletir sobre os significados construídos dessas aprendizagens levados para as minhas práticas pedagógicas na condição de professora-pesquisadora de línguas. Metodologicamente, a investigação é de base qualitativa. Concluo que deve haver um trabalho de conscientização de que os processos de ensino e aprendizagem são interdependentes e que podem ser bem-sucedidos por meio da colaboração e interação de professor, alunos e ambiente.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas adicionais. Narrativa autobiográfica. Experiência docente

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the similarities and differences in English learning in a formal context, and the acquisition of Portuguese in Brazil, in an informal context, through an autobiographical narrative. In addition, I try to identify learning strategies involved in these two processes and reflect on the relevance of using these strategies for the development of my teaching identity. The specific objectives are: i) to identify the strategies used in the learning process of both English and Portuguese; and ii) to reflect on the constructed meanings of those learning taken to my pedagogical practices as a teacher-researcher of languages. Methodologically, this research is qualitative. I conclude that there must be a work of awareness that teaching and learning processes are interdependent, and they can be successful through collaboration and interaction among teacher, students and environment.

Keywords: Additional languages learning. Autobiographical narrative. Teaching experience

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se concentra em excertos de uma das minhas narrativas autobiográficas, que envolvem experiências em uma universidade brasileira, uma pesquisadora de nacionalidade chilena, residente no Brasil há 18 anos, onde ensina Inglês e Espanhol. Dessa forma, ao considerar o contexto de ensino, destaco que este estudo assume relevância porque a experiência de aprendizagem de um professor pode influenciar no modo pelo qual ele desenvolve suas aulas. As aulas são uma consequência de como os professores concebem as teorias de ensino e as aplicam em sala de aula.

Ter uma explicação ou interpretação de como línguas adicionais são aprendidas e ensinadas abrem a possibilidade de mudanças no agir docente, pequenas ou parciais, mas que podem levar a mudanças de abordagem mais profundas, contribuindo, assim, para uma permanente auto-avaliação e reflexão. Uma ferramenta para essa reflexão são as narrativas autobiográficas que ganharam impulso no Brasil como ferramenta e método de pesquisa na formação de professores na década de 1980. Desde então, ocuparam um lugar proeminente pelo seu reconhecido potencial de reflexão transformador, tanto para professores que estão no início da profissão, quanto para aqueles que a exercem por mais tempo.

Nesse sentido, integro este artigo aos inúmeros estudos que se ocupam do ensino-aprendizagem de línguas adicionais. No Brasil, posso citar Paiva (2014), Leffa (2008), Celani (2008), Volpi (2008) entre outros. No campo das línguas adicionais, especificamente, considero necessário, como se verá adiante, reconhecer as diferenças entre os indivíduos, a forma de aprender e os ambientes em que eles se encontram, para que desse modo, o possa adequar as estratégias de ensino aos alunos. Assim, os objetivos específicos deste artigo são: i) identificar na narrativa autobiográfica as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de ambas línguas, inglês e português; e ii) refletir sobre os significados construídos dessas aprendizagens levados para as práticas pedagógicas por mim como uma professora-pesquisadora de línguas.

Conforme lembra Paiva (2014), existe uma tendência por parte de literatura da área para o uso da expressão aquisição de segunda língua (ASL) é, porém, farei opção pela expressão termo língua adicional, conforme argumentado por Schlatter e Garcez (2009). Ao optarem por língua adicional, a fim de evitar a problemática envolvida com os termos estrangeira, L2 ou segunda língua, os dois autores afirmam que o inglês e o espanhol, por exemplo, “fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128).

Ampliando a questão de aquisição da língua adicional, Martín Martín (2004), refletindo sobre a aprendizagem de uma língua adicional, afirma que muitos fatores estão envolvidos nessa aprendizagem, salientando três grandes grupos:

(a) Fatores externos ao indivíduo - entrada, relacionamento com o meio, contexto e situação de aprendizagem, etc.-; esses fatores são a primeira causa de variabilidade quanto ao ritmo de aprendizagem e o grau de aproximação da fala nativa que pode ser alcançada; (b) fatores internos: língua materna, conhecimento do mundo, conhecimento linguístico; e (c) fatores individuais: idade, personalidade, inteligência, etc. (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 268)⁶ (Tradução minha)

Discorrendo sobre o exposto, Paiva (2014) defende que os fatores externos seriam o meio social e o insumo linguístico com o que o aprendiz tem contato, isto é, as condições sociais que influenciam as oportunidades que esse aprendiz terá para ouvir e falar a língua adicional, e a atitude que terá em relação a ela. Nesse mesmo sentido, Paiva (2014, p. 144) refere-se à língua(gem) como um sistema dinâmico que se adapta a circunstâncias comunicativas; que contém elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos, ou seja, uma ferramenta para pensar e agir em sociedade. Assim, a língua não se forma apenas de estruturas gramaticais. Ressalto que a maneira de ensinar de todo professor geralmente está em congruência com outros fatores envolvidos nesse processo. Ter uma explicação ou interpretação de como idiomas estrangeiros são ensinados e aprendidos em diferentes contextos, de uma ou outra forma, possibilita mudanças no agir docente, pequenas ou parciais, mas que podem levar a mudanças de abordagem mais profundas, contribuindo, portanto, para uma auto-avaliação e reflexão, pertinentes para o exercício da profissão.

No tocante à questão de atitude crítica do professor de línguas adicionais, Celani (2008) afirma que o professor de línguas precisa ter uma visão clara de que a linguagem e a aprendizagem se desenvolvem em interações socioculturais, e que o ensino não deve se basear apenas em modelos teóricos, e sim na prática, por isso se faz relevante que o professor reflita o seu próprio

⁶ (a) Factores externos al individuo – input, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje, etc.-; estos factores son la primera causa de variabilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla del nativo que pueda alcanzarse; (b) factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico; y (c) factores individuales: edad, personalidad, inteligencia, etc. (Martín Martín, 2004, p. 268) (Tradução minha)

processo de aprendizagem de línguas para poder direcionar suas práticas pedagógicas no ensino de línguas adicionais. Em suas próprias palavras,

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (CELANI, 2008, p.23).

Dessa forma, reitero que o professor deve estar em constante mediação entre teoria e prática, e além disso, incluir a transdisciplinaridade⁷ e os valores da cultura estrangeira inerentes à aprendizagem para garantir um aluno emancipado e autônomo da sua própria aprendizagem. Posto que o aluno está em constante aprendizagem, o professor não deve ser o monopolizador do conhecimento, como argumenta Volpi (2008, p. 134), o professor “deve atender as funções sociais mais abrangentes”.

Entretanto, o processo de aquisição de uma língua adicional dependerá de diversas variáveis e circunstâncias que o condicionam. Pode ser um processo complexo, que demanda tempo e dedicação para que se realize, desenvolvido em contextos formais. Por outro lado, essa aquisição pode ocorrer em contextos em que os indivíduos possam fazer a assimilação natural do idioma.

Assim, resulta de especial interesse, principalmente para o docente de línguas adicionais, entender o processo de aprendizagem de outras línguas para que possa estender o conhecimento advindo desse estudo para sua prática pedagógica. Nesse contexto, destaco alguns métodos e modelos de aquisição de uma língua adicional e as suas estratégias.

Início o presente estudo por uma exposição das teorias que o fundamenta, isto é, narrativas autobiográficas na formação docente, ensino-aprendizagem de línguas adicionais, autonomia na aprendizagem de línguas adicionais e estratégias de aprendizagem de línguas. Na sequência, apresento a Metodologia, a discussão de dados, em que trechos da autobiografia sobre a aprendizagem da língua inglesa e língua portuguesa são analisados, e, por fim, teço algumas considerações finais.

⁷ O paradigma transdisciplinar concebe os indivíduos, a sociedade e a natureza como complementares e interdependentes. (DA SILVA, S. B., DE SOUZA, M. d. A. A., ZACCHI, V. J., 2018, p. 74)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para discutir o tema central, circunscrevo-me no papel das narrativas autobiográficas na formação de docentes, ensino-aprendizagem de línguas adicionais pertinentes a este estudo, conceito de autonomia na experiência de aprendizagem do professor de línguas estrangeiras, e estratégias de aprendizagem como forma de adquirir autonomia.

2.1. Narrativas Autobiográficas na Formação Docente

A utilização de histórias de vida e do método autobiográfico ganharam impulso como instrumento e método de pesquisa na formação de professores na década de 1980 e, desde então, ocuparam um lugar proeminente para o seu reconhecido potencial de reflexão e transformação para professores em pré-serviço e em serviço. Nesse contexto, a abordagem biográfica, de acordo com Souza (2010), permite ao sujeito se perceber como autor de sua trajetória de formação por meio de uma retrospectiva de mergulho interior em sua história de vida.

De acordo com Galvão (2002), a narrativa é uma representação simbólica de uma sequência de eventos conectados entre si por um determinado assunto e relacionados pelo tempo. Mas, potencialmente, informações nas narrativas (auto) biográficas e suas possibilidades de interpretações podem levar a entender e lidar com diferentes aspectos da formação docente, relacionando-os à experiência profissional e pessoal. Portanto, a escrita (auto) biográfica por meio de narrativas de docentes evidencia-se como uma possibilidade fecunda de pesquisa sobre as trajetórias profissionais dos professores. Constitui-se, portanto, em instrumento de especial pertinência para a investigação de meu processo de aprendizagem de línguas adicionais.

2.2. Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais

Leffa (2012) relembra que historicamente tem existido uma busca por práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino de línguas o qual deveria funcionar em todos os contextos. Entretanto, não se considerava a língua como um “objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392). Assim, posso deduzir que a língua era ensinada, de forma descontextualizada e atrelada a situações imediatas em sala de aula, com diálogos ou leituras com pouca ou nenhuma relação com a realidade dos aprendizes, ou seja, a aula surgia de regras para depois ir a um texto descontextualizado em que a aplicação das regras enfocadas era mostrada.

Leffa acrescenta que existiu, antes da sistematização do ensino de línguas, um período sem método de ensino. Na sequência, surgiram variados métodos, tais como: Método da Tradução e da Gramática, Método Direto, Método Áudio-lingual, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response, Abordagem Comunicativa, entre outros, os quais passo a caracterizar brevemente a seguir.

O que teve mais impacto foi o Método de Tradução, fortemente criticado até nossos dias e que foi substituído pelo Método Direto, até chegar ao Método da Abordagem Comunicativa no final da década de 1970, e que se acentuava o uso prático da língua. O autor pontua que “o léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando a realidade que nos cerca, mas também para transformar essa realidade” (LEFFA, 2012, p. 397).

Segundo o mesmo autor, o ensino de línguas na contemporaneidade é determinado por estratégias diversificadas que envolvem o aluno e sua realidade social, professor, contexto, valorizando a outra cultura e a própria.

Para direcionar a discussão sobre o processo de aprendizagem de línguas, elejo duas perguntas básicas: o que é aprender uma língua adicional? Aprendizagem ou Aquisição de uma língua adicional? Em uma tentativa de responder a primeira pergunta, Schlatter e Garcez (2012) apontam que aprender uma língua adicional significa partir do pressuposto de que os alunos sejam capazes de envolver-se em discursos estruturados na língua adicional, participar de um mundo no qual essa nova língua se fez e se faz relevante, levando a uma maior participação na sociedade. Os mesmos autores asseveram que:

Através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Nesse viés, acredito que parece haver uma incidência significativa de professores não consideram tal objetivo para a elaboração dos seus planos de aula, uma vez que pela primazia de uma preocupação centrada no ensinar, não há uma análise satisfatória de como se aprende uma língua.

Em relação à segunda pergunta, pontuo que existe uma diferença entre aquisição e aprendizagem. Gargallo (2010) faz essa diferenciação baseada em três perspectivas teóricas: critérios psicolinguístico, sociolinguístico e educativo.

Assim, a aquisição de uma língua adicional é um processo inconsciente, que se desenvolve na comunidade linguística da língua meta, mediante a interação com os falantes nativos. Por outro lado, a aprendizagem de uma língua adicional é um processo consciente e guiado, que se desenvolve dentro da sala de aula mediante atividades que focaliza o uso e reflexão da língua como um sistema.

Chamo atenção para o fato de que, historicamente, os estudos sobre ensino de línguas adicionais, que surgiram no início do século XX, eram baseados na psicologia condutivista ou comportamentalista em que, segundo Yokota (2005), estudava-se apenas a análise contrastiva entre língua materna e língua alvo para explicar e prever erros, causando um estudo superficial da língua e perdendo-se informações importantes na produção linguística.

Estudos posteriores deram origem à teoria de aquisição de línguas como atividade criativa, em que há um programa interno e inato que intervém na aquisição, ou seja, há uma semelhança entre como um indivíduo aprende a língua materna e a língua adicional. (YOKOTA, 2005). A partir disso, considero que o conhecimento prévio de outras línguas pode influenciar a aquisição de uma outra. Isso ocorre no início da aquisição da língua adicional, principalmente quando a língua materna (ou não) é semelhante; então, o aprendiz busca as semelhanças para facilitar a aquisição de vocabulário e assimilar regras gramaticais, o que pode dar uma certa força e confiança quando se está aprendendo, gerando autoconfiança até lograr autonomia na aprendizagem.

Numa outra perspectiva, o **Modelo Monitor, Hipótese do Input ou da Compreensão**, desenvolvido por Krashen (1977), citado por Yokota (2005), evidencia que o *input* é o conjunto de elementos linguísticos dentro do processo de aquisição natural e da aprendizagem da língua adicional, o qual deve ser relevante para o aprendiz. Nessa perspectiva, a fluência na fala não se ensina, o aprendiz falará depois de um período de silêncio, quando se sinta confiante para fazê-lo. Essa “etapa de silêncio” é um momento importante para o aprendiz para observar formas de fala, como a entonação, volume da fala, situações formais ou não formais, inclusive costumes e comportamentos.

Segundo Paiva (2014), o aprendiz de língua adicional apresenta dificuldades ao interagir com um nativo, assim, usando diversos mecanismos, tais como repetições, reparos da fala, pedidos de repetição e esclarecimentos, elementos contextuais e gestos para poder se comunicar.

Discorrendo sobre a temática, Paiva (2014), baseada em Schumann (1976), aponta que a aculturação, com base no **Modelo da Aculturação**, leva à aquisição da segunda língua em contexto natural, isto é, a distância social e psicológica que existe entre o aprendiz e os interlocutores. O aprendiz vê os falantes da língua-alvo como referência, procurando adequar-se aos valores e estilo de vida, o que caracteriza uma aquisição bem-sucedida. No mesmo sentido, Nicolaidis e Magno e Silva (2017) advertem que os aprendizes criam comunidades de prática imaginadas ou não durante o processo de aquisição ou aprendizagem de línguas adicionais, isto é, almejam se sentir pertencentes a um novo grupo de convivência, independente do que eles enfrentem nesse processo. Nesse sentido, alerta para o fato de que os aprendizes

poderem se sentir, por um lado, discriminados, e, por outro, valorizados nessas comunidades, dando lugar a uma mudança de papéis, e, portanto, de identidade que influenciariam o processo de aquisição ou aprendizagem.

Porém, Yokota (2005) ressalta que existem variáveis sociais e afetivas que podem afetar o grau de aculturação, tais como padrões de dominação, estratégias de integração, fechamento, coesão e tamanho, congruência ou similaridade, atitude e tempo de residência pretendido. As variáveis afetivas mencionadas são choque linguístico e cultural, motivação e permeabilidade do ego.

Abordando as **Hipóteses do Output ou da Lingualização**, Swain (2000, 2005) advoga que as complicações linguísticas são tratadas por meio de diferentes formas de busca, tais como, dicionários, gramáticas, ajuda dos colegas e professores; erros são corrigidos por *feedback*. Enfatiza ainda o diálogo colaborativo, usado para a construção de conhecimento, favorecendo a reflexão sobre a linguagem que os participantes produzem (metalinguagem), levando possivelmente à aquisição ou à aprendizagem da língua adicional.

Outra teoria de grande influência no estudo do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais é a **Sociocultural**, do psicólogo russo Lev Vygotsky (1978), segundo a qual a linguagem é a principal ferramenta de mediação, e está ligada ao contexto histórico e social em que o aprendiz está inserido. De acordo com Vygotsky (1978), a mediação é a intervenção do participante com maiores conhecimentos realizada por meio de interação, com o objetivo de possibilitar reflexão e gerar aprendizagem por parte do aprendiz. Nesse mesmo viés, Nicolaidis e Magno e Silva (2017) reafirmam que a aprendizagem é mediada, e que a interação do aprendiz se articula entre artefatos materiais e simbólicos, tais como pessoas, livros, língua etc., visando a construir aprendizagem e aquisição da língua adicional.

Larsen-Freeman (1997), por sua vez, entende a aquisição como sistema complexo, definido como um conjunto de elementos “dinâmicos, complexos e não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e adaptativos, apresentando atratores estranhos e formas fractais (...)” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.142) (Tradução minha)⁸. Resumindo, a aquisição de língua adicional está relacionada a um processo de mudanças, abrangendo autonomia e identidade. Além disso, o ambiente deve ser adequado para práticas sociais de linguagem, seja em práticas reais seja em práticas imaginadas.

Cumprir observar que, segundo Paiva (2014), existem várias outras teorias sobre a aquisição de uma segunda língua, mas apresento aqui as diretamente relacionadas ao estudo em pauta.

⁸ They are dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive In addition to these ten characteristics, such systems possess strange attractors, which are fractal (Larsen-Freeman, 1997, p.142) (Tradução minha)

Com vistas, a ampliar a discussão sobre a aquisição da segunda língua, apresento, na seção seguinte, uma sucinta exposição acerca da autonomia no processo de aprendizagem de línguas adicionais.

2.3. Autonomia na aprendizagem de línguas adicionais.

Tomar controle sobre a própria aprendizagem, habilidades, responsabilidade, capacidade, atitude, disposição para aprender, identificar estratégias de aprendizagem, são termos chave para garantir autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, de acordo com Velázquez, Pérez e Parra (2016). Corroboro com a posição dos autores sobre a importância de uma formação de alunos pautada nos princípios da autonomia, ou seja, que "Implica a capacidade dos alunos de desenvolver seus próprios conhecimentos, usá-los intencionalmente e transferir o que aprenderam para outros contextos relacionados ao exercício da profissão" (p.86). (Tradução minha) ⁹

De acordo com estudos sobre autonomia na aprendizagem de línguas, destaco duas situações, aquela em que a autonomia se desenvolve em sala de aula e aquela em que a aprendizagem ocorre fora de contextos educacionais formais. Segundo Moura Filho (2012), em ambos casos, autonomia não significa total independência e, sim, uma condição de interdependência, em geral, autonomia surge quando o aprendiz é obrigado a assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem. Segundo o autor, "seu objetivo principal é municiar o aprendiz com habilidades e técnicas de que ele necessite para lidar com as situações que venham a surgir durante o processo de aprendizagem" (MOURA FILHO, 2012, p. 260). Isto não significa um isolamento, pelo contrário, evidencia a relevância de ajuda de pares e/ou professores na condução para a autonomia, assim, mais que um ato individual, é um ato social. Para Moura Filho (2012), esse caráter social envolve fatores de interação, negociação e colaboração, altamente relevantes ao sucesso dos aprendizes, por isso assevero que a autonomia não é fixa nem estável, ela muda de acordo as transformações dos agentes envolvidos e dos contextos em que os diferentes sujeitos estão inseridos.

Ampliando essa discussão, Nicolaidis e Magno e Silva (2017) sustentam que o aprendiz desenvolve uma autonomia técnica, baseada no positivismo, na qual ele desenvolve habilidades para ser independente em situações de aprendizagem e aquisição, e conseqüentemente, controlar e avaliar sua própria aprendizagem.

⁹ Implica la capacidad de los estudiantes para elaborar sus propios conocimientos, utilizarlos intencionalmente y transferir lo aprendido a otros contextos relacionados con el ejercicio de la profesión (Velázquez, Pérez e Parra, 2016, p. 86) (Tradução minha)

Nesse viés, reporto-me à Paiva (2012) que se refere à autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, mas que também é afetivo, o qual envolve capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação do processo, dentro ou fora da sala de aula. Porém, o aprendiz nunca é totalmente autônomo em contextos formais, pois “dependerão, pelo menos, de material produzido por alguém que, por sua vez, já decidira sobre o conteúdo e sobre os princípios linguísticos e metodológicos que embasam o material” (PAIVA, 2012, p.82). Para a mesma autora, uma real autonomia seria quando o aprendiz escolhe, o que, como, e quando quer aprender sem as restrições de um contexto educacional formal.

2.4. Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Antes de discorrer sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, de modo específico, considero relevante definir a expressão estratégias de aprendizagem (doravante EA) que se consubstanciam como um conjunto de planejamentos que possibilitam ao aluno desenvolver ações, elaborar atitudes, tomar decisões relativas ao sucesso da aprendizagem em termos de cognição, compensação, metacognição, afetividade e interação social (OXFORD, 1990; FIGLIOLINI, 2004).

De acordo com Aragão (2011), há variados estudos em relação a fatores afetivos, como a ansiedade e a motivação, fatores que causam efeitos nos resultados de aprendizagem. Segundo o autor, eles (os sentimentos e emoções) fazem parte do domínio da linguagem pelo qual as pessoas constroem seus mundos, coordenam ações com outras pessoas e são capazes de alcançar a autoconsciência. (ARAGÃO, 2011, p. 303) (Tradução minha)¹⁰

Para Nicolaidis e Magno e Silva (2017), as estratégias estão associadas à autonomia do aprendiz, as quais estão submetidas a diferentes fatores, tais como o estado emocional do sujeito. As mesmas autoras salientam que as emoções, os sentimentos, e o humor podem condicionar comportamentos e influenciar a aquisição ou a aprendizagem de uma segunda língua. A ansiedade, a qual geralmente está relacionada ao medo que a pessoa tem de falhar de alguma forma, seja em interação com os pares, seja em uma tarefa, seja em um teste. Mas, o professor pode auxiliar os alunos nesse sentido? Nesse viés, Nicolaidis e Magno e Silva (2017) sugerem que, além de ensinar e melhorar aspectos formais da língua, o professor deve encorajá-los a ser autônomos, fazê-los acreditar que são capazes de atuar em um mundo socialmente construído, outorgar oportunidades e ajudá-los a criar estratégias de aprendizagem para alcançar sua autonomia sociocultural.

¹⁰ They are part of the domain of language by which people construct their worlds, coordinate actions with other people and are able to reach self-awareness (Aragão, 2011, p. 303) (Tradução minha)

Nesse viés, defendo a posição de que se o aprendiz estiver ativamente envolvido no processo de aprendizagem da segunda língua, para aprendê-la, desenvolverá suas próprias estratégias para dar sentido as tarefas que enfrenta.

Oxford (1990) elabora um sistema de categorização das estratégias, classificando-as em dois macros grupos, as estratégias diretas e indiretas, subdivididas em seis subgrupos, as quais estão conectadas entre si. No âmbito das estratégias diretas, elenco: a) memória: relacionada ao armazenamento da informação; b) estratégias cognitivas: são estratégias mentais que dão sentido à aprendizagem; c) estratégias de compensação: diz respeito à superação de lacunas de conhecimento para dar continuidade à comunicação. No âmbito das subcategorias das estratégias indiretas estão: a) estratégias metacognitivas: relacionadas aos processos mentais, envolvendo emoções e sentimentos; b) estratégias afetivas: lidam com sentimentos e o alcance da autoconfiança; c) Estratégias sociais: relacionam à interação com a língua alvo e seus falantes.

Oxford (1990) enfatiza que existem características atribuídas às estratégias, as quais nem sempre são observáveis, tornam-se mais conscientes à medida que o aprendiz as usa, embora o objetivo final seja que o aprendiz as utilize automaticamente. Ampliando essa discussão, Oxford (1990) considera que a criação e a adaptação das estratégias dependerá de uma variedade de fatores, tais como, estágio de aprendizagem, idade, gênero, nacionalidade, estilo de aprendizagem, personalidade, motivação e os objetivos da aprendizagem do novo idioma, aptidão, atitude, proficiência na segunda língua.

A seguir, apresento a metodologia utilizada no presente trabalho.

3. METODOLOGIA

O suporte metodológico em que este estudo se baseia é dado pela abordagem biográfica e narrativa, modelo de pesquisa qualitativa aplicado ao campo de educação, segundo o qual "o conhecimento e a análise da experiência humana assumem todo o seu significado quando aborda à luz do significado subjetivo que possui" (VALVERDE; CECILIA, 2014, p. 225).

Nesse contexto, este trabalho está situado na pesquisa qualitativa por sua natureza interpretativa, porque aborda o concreto, o específico, o cotidiano e o indivíduo. "Este modelo (pesquisa interpretativa) considera a narrativa como uma forma de conhecer e construir a realidade" (BOLIVAR, et al, 2014, p.62) (Tradução minha)¹¹.

A narrativa autobiográfica que se configura como o corpus desta pesquisa foi escrita em português durante 15 dias como parte do desenvolvimento do meu projeto de pesquisa do

¹¹ Dicho modelo considera la narratividad como un modo propio de conocimiento y construcción de la realidad. (Bolívar, et al, 2014) (Tradução minha)

mestrado, vinculado ao Projeto de Identidade do Professor de Línguas. Após a redação do texto, foram criadas categorias temáticas. Neste artigo, são tratados os processos de aprendizagem da língua Inglesa em uma universidade no Chile, em contexto formal durante minha formação inicial, e da língua Portuguesa no Brasil em contexto informal após a finalização do curso de Inglês. Depois da produção das narrativas, selecionei excertos das autobiografias que especificamente levantam a questão da aprendizagem das duas línguas supracitadas, os quais serão analisados à luz das teorias de aquisição de línguas estrangeiras, estratégias e autonomia do processo de aprendizagem.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a organização da análise dos dados, optei por dividir a discussão em duas partes: uma que se refere a minha aprendizagem de inglês em contexto formal na universidade durante a minha formação inicial, e outra sobre minha aprendizagem de português em contexto informal. Cada parte traz excertos de minha autobiografia que são analisados na sequência à luz dos referenciais teóricos percorridos acima.

4.1. Análise dos excertos sobre a aprendizagem da língua inglesa

Nesta seção, farei a exposição dos excertos da aprendizagem de língua inglesa em contexto formal e a continuação as análises à luz das teorias expostas no item 3. Os excertos abaixo são especialmente representativos neste recorte por revelar um processo consciente de aprendizagem:

Tínhamos que montar peças teatrais, como a chapeuzinho vermelho em inglês, decorar frases, era algo muito difícil porque éramos avaliados o tempo todo, isto provocava muita ansiedade e medo.

Na área de Inglês, tínhamos que ler livros inteiros por bimestre, e isso me atormentava, porque me ocupava muito tempo, usava dicionário impresso para procurar e fazer uma lista gigante de palavras desconhecidas.

Nos excertos acima, destaco que o modelo adotado em contexto formal de aprendizagem, de acordo com Gargallo (2010), evidencia um processo consciente e guiado, que se desenvolve dentro da sala de aula mediante atividades e que focaliza o uso e reflexão da língua como um sistema. Em relação à autonomia, observo uma tendência de uma autonomia restrita, uma vez que os temas eram impostos, não eram da escolha dos alunos, provocando ansiedade, e como afirma Paiva (2012), os alunos nunca são completamente autônomos em ambientes formais, posto que dependerão, pelo menos, de material (re)produzido por alguém que, por sua vez, já está direcionado a tal ou qual forma de ensino. As estratégias de aprendizagem mobilizadas e evidenciadas em tais trechos se circunscrevem no âmbito da memória (lista de palavras) e cognição (prática das sentenças em inglês).

Destaco outros dois excertos que ilustram uma aprendizagem mediada por artefatos materiais e simbólicos:

Não foi nada fácil estudar numa época sem computadores, sem internet, sem acesso a materiais didáticos, o que lembro sim que haviam constantemente workshops das editoras como McMillan, Oxford, Cambridge, entre outras, nos quais aprendíamos sobre didática e ganhávamos algum material. Algo que me ajudou a ter confiança para me atrever a falar inglês, foi um rádio gravador que meu pai me deu para escutar as fitas cassete da época, no qual eu gravava minhas leituras em voz alta. Quando me escutava achava lindo e parecia outra pessoa falando. Comecei a ler mais em voz alta, e participava mais nas aulas de conversação.

Os excertos acima ilustram os argumentos de Paiva (2014), que consideram que o aprendiz não só aprende na interação com outros, podendo fazê-lo em relação com outros artefatos semióticos. Nesse mesmo viés, Nicolaides e Magno e Silva (2017) salientam que aprendizagem é mediada, e que a interação do aprendiz se articula entre artefatos materiais e simbólicos, tais como pessoas, livros, língua, etc. visando a construir aprendizagem e aquisição da língua adicional. A autonomia aqui se dá na adequação da estratégia e na auto avaliação, ao momento de escutar minha própria voz gravada, o que está de acordo com Nicolaides e Magno e Silva (2017), que sustentam que o aprendiz desenvolve uma autonomia técnica, baseado no estímulo positivo, na qual ele desenvolve habilidades para ser independente em situações de aprendizagem, o que se reflete quando eu faço referência à busca de estratégias de aprendizagem adequadas à situação, pondero sobre o uso que faço dessas estratégias e sobre as alternativas encontradas para monitoração da própria aprendizagem. As estratégias aqui utilizadas são as metacognitivas, isto é, relacionam-se ao planejamento de como aprender e à avaliação da aprendizagem. Entendo que também podem ter co-ocorrido estratégias afetivas, posto que o fato de escutar a minha voz diminuiu a ansiedade e me encorajou a participar mais nas aulas de conversação.

O excerto a seguir mereceu minha atenção por evidenciar o uso da análise contrastiva na aprendizagem do inglês:

Tínhamos uma disciplina chamada Linguística Comparada, em que se contrastavam a língua inglesa e a espanhola (língua materna) para que possamos comparar a gramática e assim prever erros dos nossos futuros alunos, como também entender melhor a estrutura das gramáticas. Muitas vezes ficavam claras as regras, mais fácil para entendê-las, mas não era sempre assim, existiam coisas que não tinham como comparar”

Posso observar, no trecho acima, o estudo da análise contrastiva que, segundo Yokota (2005), era o estudo entre língua materna e língua alvo para explicar e prever erros no uso da língua adicional. Por outro lado, lembrando Swain (2000, 2005), faço remissão a uma relação à

Hipótese de Output, uma vez que os erros serão corrigidos por *feedback*, favorecendo a reflexão sobre a linguagem produzida, gerando uma metalinguagem, o que leva possivelmente à aprendizagem ou aquisição de uma língua adicional.

Outros excertos que mereceram destaque no processo de análise por enfatizar a busca de resolução frente a complicações linguísticas foram:

Cada vez que procurava o significado de uma palavra no dicionário fazia um ponto ao lado da palavra, os pontos indicavam a quantidade de vezes que havia procurado o significado. Quando contava muitos pontos, me dizia: não posso procurar esta palavra novamente, e me ordenava a memorizá-la nesse instante, às vezes resultava, não voltava a procurar seu significado. Havia avaliações de conteúdo das apostilas, na qual cada disciplina tinha sua própria apostila, apenas a Língua Inglesa tinha um livro adotado, o HEADWAY; era obrigatório estar sempre com a nossa “bíblia” na mochila, este era o Oxford Dictionary, Advanced, Inglês/ Inglês. Mas isto de procurar o significado em inglês e não a tradução me ajudou muito a aprender outras palavras e a pensar em inglês.

Nos trechos acima, vejo traços da discussão sobre o modelo de Linguização de Swain (2000, 2005), segundo o qual, as complicações linguísticas são tratadas por meio de diferentes formas de busca, tais como dicionários, gramáticas, ajuda dos colegas e professores, o que favorece a reflexão sobre a linguagem que se produz (metalinguagem), levando possivelmente à aprendizagem. A autonomia se manifesta, a meu ver, em baixo grau, posto que, de acordo com Moura Filho (2012), a ajuda de pares e/ou professores na condução para a autonomia é mais que um ato individual, é um ato social. Nos trechos supracitados, há uma tendência do uso dos dicionários como estratégia. Observo estratégias de memória, como a criação de associações mentais, aplicação de imagens e som das palavras; cognitiva, analisando e criando estruturas para criação de *output*, isto é, a saída ou produção linguística.

Os excertos a seguir foram bastante elucidativos por evidenciarem a dimensão emocional e afetiva das estratégias de aprendizagem:

Ao início, eu estudava vocabulário fazendo a tradução das palavras em listas de vocabulário. Mais tarde não queria traduzir mais, e sim escrevia o significado ou sinônimos em inglês, junto com a fonética da palavra entre colchetes, o que me ajudou a falar melhor e me sentir mais confiante no speaking (Conversação). Não gostava da conversação, creio que por que era uma pessoa muito tímida, e muito exigente comigo, não queria errar, por isso gostava mais de gramática, e fazer exercícios, escrever em inglês me ajudava muito para depois falar mais facilmente porque lembrava das frases que escrevia com suas estruturas.

A partir desses trechos acima, posso fazer referência ao posicionamento de Paiva (2012) que se refere à autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, mas que também é afetivo. Observo aqui a tomada de decisão, atitude e desejo do aprendiz, no caso eu, como sujeito de

estudo, na decisão de não traduzir mais para a língua materna e sim aprender sinônimos e/ou significado e fonética na língua adicional. Devo acrescentar aqui que esse estágio aconteceu nos anos mais avançados do curso, o que está em congruência com Moura Filho (2012), que sustenta que a autonomia não é fixa nem estável, mas muda de acordo com as transformações dos agentes envolvidos e dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Em relação ao lado emocional, afetivo, o segundo excerto está de acordo com o que Oxford (1990) afirma, isto é, que a criação e adaptação das estratégias dependerá de uma variedade de fatores, tais como, a personalidade, assim descobri que ao fazer exercícios gramaticais e escrever em inglês me ajudava na fala do idioma, o que me fazia sentir mais confiante e ser menos tímida para praticar a fala. As estratégias aqui encontradas: memória (estudo de sons); cognitivas (análises e prática); de compensação (superação de limitações na fala e escrita), metacognitivas (planejamento da própria aprendizagem); afetivas (diminuição da ansiedade e encorajamento para a aprendizagem, alcançando mais confiança).

Os seguintes excertos demonstram que o aprendiz pode experienciar momentos de caos:

Enquanto tentava aprender a língua inglesa no meu país, que não é um país de fala inglesa, além de me sentir “fora de contexto”, isto é, em um contexto imaginado, me sentia discriminada por ter descendência indígena, o que dificultava ainda mais a aprendizagem, já que tinha que demonstrar que seria capaz de aprender tanto quanto, ou mais, que os outros colegas não indígenas.

O “Listening” (Compreensão auditiva) para mim sempre foi uma tortura, porque escutávamos o áudio duas vezes sem saber o tema, logo passavam a prova com muitas perguntas de compreensão, tinha certeza que havia escutado uma coisa, mas era outra, eu entendia tudo diferente, não sei por que. Talvez porque não tinha tempo para praticar em casa, desde a primeira avaliação de listening, fiquei com trauma, tirei uma nota baixa, e isso me decepcionava de mim mesma. (...) o que me incomodava era que tudo era avaliado através de notas. Nada era pelo prazer de fazer. Os professores demasiados exigentes e sérios. Comecei a odiar o Inglês! Foram vários momentos muito difíceis, críticos, de sofrimento.

Tínhamos que escrever em símbolos tudo o que escutávamos. Mas isso era divertido, o professor tinha muita paciência conosco. Repetia várias vezes e nos dava tempo para pensar e escrever.

Posso antever no percurso analítico desses trechos que, segundo Paiva (2012), no processo de aprendizagem, podem existir períodos de inércia e períodos de criatividade, os sujeitos podem passar por um caos que chega a um limite e logo volta ao equilíbrio, o medo, o desejo e a confiança (ou a falta desta) aparecem como fatores que podem interferir no grau de autonomia, que, nesse caso específico, o caos me levou quase a desistência do curso. Retomando Nicolaidis e Magno e Silva (2017), posso lembrar que aprendizes podem se sentir discriminados ou valorizados, podendo assim mudar seus papéis e identidade no processo de aquisição ou

aprendizagem. No meu caso específico, eu apresentava um sentimento negativo de não pertencimento à comunidade imaginada, já que eram poucas as oportunidades de interagir com falantes nativos, o que era ainda agravado pelo fato de me sentir discriminada em decorrência do fato de ser descendente indígena. Além do mais, não havia professores afetuosos, uma vez que autoridade, a meu ver, era geralmente confundida com falta de afeto; apenas um dos professores demonstrava paciência e afeto com os alunos, pelo que me lembro.

4.2. Análise dos excertos sobre a aprendizagem da língua portuguesa

Nesta seção, farei a exposição dos excertos da aprendizagem de língua portuguesa em contexto informal / natural, e a continuação as análises à luz das teorias estudadas.

Os excertos que mereceram minha atenção por serem opostos aos apresentados anteriormente foram os seguintes:

Estar no país onde se fala a língua adicional, é mais rápido e mais agradável de aprender. Escutar as pessoas o tempo todo, poder confirmar acertos e erros, ver arredor que tudo está escrito na língua que estamos aprendendo facilita a aprendizagem. Aprende-se expressões idiomáticas que não se aprendem em cursos formais. O sotaque, a entonação, etc.

Me sentia valorizada quando cheguei ao novo país, as pessoas se interessavam pela minha cultura, faziam perguntas, me diziam que eu “era diferente”. Tornei-me uma professora respeitada, reconhecida em outro país. (...) o que me ajudou muito foram duas coisas: pedir aos próprios alunos (os quais eram universitários) que me corrigissem e repetissem mais devagar certas palavras.

Segundo os excertos acima, a aprendizagem em contexto natural, isto é, em que se fala a língua que se quer aprender, se torna mais rápido, e agradável em interação com os falantes nativos. Essa afirmação está em consonância com as pontuações feitas por Nicolaidis e Magno e Silva (2017), que enfatizam a existência de aprendizes que se sentem marginalizados e outros altamente valorizados quando imersos na comunidade. Por outro lado, também vejo pontos de encontro nas elaborações de Swain (2000) e da teoria vygotskiana, segundo as quais o diálogo colaborativo é parte integrante da construção de conhecimento. Concordo, ainda, com base em minha experiência, com Gargallo (2010), retomando que a aquisição de uma língua adicional é um processo inconsciente, desenvolvida mediante a interação com os falantes nativos. Nessa perspectiva, Paiva (2014) afirma que as estratégias utilizadas pelos aprendizes se assimila a de uma criança na aquisição da sua língua materna, o aprendiz de língua adicional apresenta dificuldades ao interagir com um nativo, assim, utiliza diversos mecanismos, para poder se comunicar. Cooperar com os colegas “envolve interagir com uma ou mais pessoas para melhorar as habilidades linguísticas” (OXFORD, 1990, p. 147). Em termos de autonomia, posso observar que decido quais caminhos tomar para controlar minha aprendizagem. As estratégias aqui são claramente sociais, já que, ao fazer perguntas aos interlocutores, ou seja,

buscar cooperação e empatia com os mesmos, verificar e pedir para ser corrigida, me sinto mais tranquila e não pressionada a aprender a língua. Percebo também estratégias metacognitivas, uma vez que centro minha aprendizagem e planejo como aprender mais e melhor. A estratégia de memória também é usada, pois associo imagens para aprender vocabulário. E a estratégia cognitiva se faz presente na narrativa, já que há evidência de prática constante, seja na produção, seja na recepção de mensagens. Outros excertos que mereceram destaque no processo de análise por tratar da aculturação foram:

A barreira entre as línguas foi, de longe, a mais difícil de ser superada, mas uma vez aprendida me senti mais confiante e capaz. Sabia que iria ter muito tempo para aprender, sem pressa.

Em princípio, quando me falavam e perguntavam algo respondia em inglês, era automático, pois era a segunda língua até então. Não consegui pensar em outra língua. Mas, logo comecei a relacionar as palavras e a gramática com o espanhol, isso me facilitou aprender o português.

Os excertos supracitados apresentam uma relação com a teoria de aculturação, que segundo Yokota (2005), comporta variáveis sociais e afetivas que podem afetar o grau de aculturação, é essa similaridade entre as línguas que facilita o aprendizado da língua alvo. Vejo pontos de encontro com uma das variáveis sociais, o tempo de residência, o qual se reflete quando comento estar ciente de ‘ter tempo para aprender’. De acordo com Moura Filho (2012) a autonomia se realiza, quando decido usar técnicas para lidar com certas situações de aprendizagem, como o fato de responder em inglês quando perguntada em português, relacionava as palavras e a gramática portuguesa com o espanhol, minha língua nativa, pois percebia a semelhança entre elas. As estratégias identificadas são: sociais (a relação e cooperação com os outros); afetivas, (“tempo” para aprender, diminuição da ansiedade); metacognitivas (adequação e planejamento da aprendizagem, associando o conteúdo novo com o já conhecido).

Os excertos a seguir foram bastante elucidativos por evidenciarem que o conhecimento de uma língua pode influenciar a aquisição da seguinte:

Entre o português e o espanhol, a quantidade de falsos cognatos é imensa, o qual constatei após muitos equívocos e situações constrangedoras. Enganava-me com frequência com as palavras parecidas no português e no espanhol.

Grande parte do que aprendia, mal conseguia pronunciar corretamente. Exigente que sou com a minha pronuncia - convicção herdada dos tempos de faculdade -, preferia calar-me. Passei um bom tempo “calada” até aprender a língua da nova casa.

Posso observar nos trechos acima que o conhecimento de uma língua influencia a aquisição das seguintes. De acordo com Yokota (2005), existe uma semelhança entre como se adquire a

língua materna e a língua adicional, em que a transferência linguística se torna fato facilitador e atravancador ao mesmo tempo. O primeiro trecho desvela a estratégia cognitiva de análise e reflexão, a partir da qual eu pude transferir palavras e estruturas de uma língua para outra. O segundo, estratégias de compensação, eu evito comunicação parcial ou totalmente, para assim, segundo Oxford (1990), evitar dificuldades. Essa “etapa de silêncio” é um momento importante para eu observar peculiaridades da fala, situações formais ou não formais, inclusive costumes e comportamentos.

Outro excerto pertinente no processo de análise por evidenciar que as estratégias de aprendizagem podem congregam várias categorias foi:

Uma das regras que tentei foi a seguinte: as palavras em português praça, prato, perigo, entre outras são em espanhol: plaza, plato, peligro, havia uma regra ali, a letra r passa a ser l em espanhol. Serviu para algumas palavras, mas não para outras. Assim, comecei a dizer “praca”, e porque escutava as pessoas dizerem “praca”, ou brusa, bicireta, etc., (as que em espanhol são placa, blusa e bicicleta) mas estas eu não as falava porque me pareciam erradas e feias, e as havia escutado corretamente. Quando dava o endereço da minha sala de aula eu falava: onde tem uma “praca” com meu nome, que erro! Mas ninguém me corrigia. Só percebia que falava errado pelas expressões de surpresa ou um olhar diferente das pessoas, ou risos. Daí eu perguntava para as outras pessoas e alunos: “é assim que se fala?” Confirmando meus acertos e meus erros.

Posso observar que busco criar minhas próprias regras, isto condiz com o que as estratégias de memória, no que se refere à criação de ligações mentais, mas ao mesmo tempo, me parece que é uma estratégia cognitiva, uma vez que crio estruturas em forma de regras para a produção linguística, e que, ao mesmo tempo, me parece uma regra de compensação, ao tentar descobrir regras para uma melhor aprendizagem. Nesse escopo, deduzo que as estratégias não se dividem exatamente em categorias separadas e sim que uma estratégia pode congregam várias categorias. Alguns excertos destacados no processo de análise relacionados a choques culturais foram:

Tudo me chamava a atenção, era todo lindo, as pessoas de uma simpatia imensa, alegres, sempre rindo a gargalhadas. (...). Acabei me acostumando aos costumes e aceitando as diferenças (...) porque sempre digo que quando se está numa cultura diferente temos que nos adaptar a ela e não ela se adaptar a nós.

Fora de meu país natal teve mais contato com a religião. Não tinha muito o hábito de frequentar templos religiosos. O Brasil despertou mais minha religiosidade.

Houve inúmeros choques culturais. As pessoas nas ruas conversavam gritando, isso para mim me parecia uma briga, ficando assustada. (...). As pessoas pareciam que não levavam a sério certas coisas, como por exemplo cancelar reuniões, ou nunca começar na hora combinada. (...). Em reuniões de amigos, todos falam ao mesmo tempo, não conseguia falar nada. Fala

quem falar mais alto e rápido. Por isso eu não participava e terminava ficando calada e desgostando dos encontros. Que falta de educação não deixar falar as outras pessoas! (Eu pensava). (...). Os alunos nas escolas onde trabalhei, me chamavam pelo nome! E nunca escutava um “por favor” achava muita falta de respeito.

Para Nicolaides e Magno e Silva (2017), as estratégias são um meio para se alcançar a autonomia, as quais podem estar relacionadas o estado emocional do sujeito. Observo nos trechos acima, que vejo os falantes da língua-alvo como referência, procurando adequar-me aos valores e ao estilo de vida, ainda que tive que superar choques culturais, tornando-me mais tolerante, mais religiosa, respeitosa com hábitos alheios, e fazendo-me refletir em relação a comportamentos diferentes aos meus, conseqüentemente, sou a responsável pelo meu próprio estado de conforto e prosperidade. Posso deduzir que existiria uma influência da cultura na aprendizagem da língua, isto é, em relação a como o aprendiz se sente emocionalmente em relação às pessoas, aos costumes, aos hábitos, etc., quanto mais sentimentos positivos o aprendiz experimentar, mais significativa e mais eficiente será a aprendizagem da língua; sem pressa, sem pressão, sem avaliações classificatórias reprovatórias, ou seja, de modo mais prazeroso e natural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar as discussões aqui propostas, considero de suma importância que o professor observe e estimule em sala de aula, estratégias de aprendizagem, e contribua para o desenvolvimento da autonomia. Ressalto, ainda, a relevância de se criar um ambiente, no qual o aluno tenha oportunidade de usar a língua estudada para propósitos comunicativos, levando em consideração que é importante estimular sentimentos positivos, isto é, uma boa interação com o professor e colegas, conforme postula o sóciointeracionismo vygotskiano. Isso pode levar aprendizes a se responsabilizem pela sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, aprenderem mais efetivamente.

Reiteramos, ainda, que o conhecimento prévio de outras línguas pode influenciar a aquisição de uma outra, principalmente, quando a língua materna (ou não) é semelhante, o aprendiz busca as semelhanças para facilitar o processo, gerando autoconfiança até lograr autonomia na aprendizagem.

Nesse contexto, estudar meus próprios processos de aprendizagem/aquisição de línguas adicionais significou passar por grandes momentos de congruências, contradições, entendimento, reflexão e principalmente perceber que um professor deve estar ciente tanto das multifacetadas e complexas identidades que compõem a sala de aula, quanto das demandas dos alunos, e assim poder auxiliá-los a serem protagonistas do seu mundo.

Faz-se evidente neste estudo que a afetividade é um fator relevante no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua adicional, posto que estar no país onde se fala a língua adicional é mais rápido e mais agradável de aprender. Escutar as pessoas o tempo todo, poder confirmar acertos e erros, ver arredor que tudo está escrito na língua que estamos aprendendo facilita a aprendizagem. Aprendem-se expressões idiomáticas que não se aprendem em cursos formais, sotaque, entonação, enfim, se aprende a vivenciar a língua adicional.

Concluo que deve haver um trabalho de conscientização de que os processos de ensino-aprendizagem são interdependentes e que podem ser bem-sucedidos por meio da colaboração e interação de professor, alunos e ambiente dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. **Beliefs and emotions in foreign language learning.** *System*, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Madrid: La Muralla, 2001. In: VALVERDE, C., CECILIA, R. Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. **Andamios, volumen 11, número 24**, enero-abril, p. 215-234, 2014.

CELANI, M.A.A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 426p. 2008.

CONSOLO, D. A. & VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (org.) **Pesquisas em linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: UNESP Editora, p. 109-129, 2004.

DA SILVA, S. B., DE SOUZA, M. D. A. A., ZACCHI, V. J. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 20, n. 1, 2018.

FIGLIOLINI, M. C. R. **A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de letras.** In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (org.) **Pesquisas em linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: UNESP Editora, p. 109-129, 2004.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação.** Artigo apresentado na Conferência Internacional de Investigação em Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, em 5 e 6 de dezembro de 2002.

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.** 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010. In: ECKERT, K., FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.

KRASHEN, S. D. **El modelo monitor y la actuación de los adultos en L2**. 1977. In LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**, Madrid: Visor. 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n.2 p. 141-165, 1997.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>. Data de acesso: 03 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>.

_____. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

MARTÍN MARTÍN, J. **La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes**. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MOURA FILHO, A. C. L. et al. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 253-283, 2009.

NICOLAIDE, C., MAGNO e SILVA, W. (Orgs.) **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990. In: WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge University Press. 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e., et al. **Autonomia e complexidade**. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola**. In: **Referencial curricular: Lições do Rio Grande. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

SCHUMANN, J. H. Second language acquisition: The pidginization hypothesis. **Language learning**, v. **26**, n. **2**, p. 391-408, 1976.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar–mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

SWAIN, M. **The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through Collaborative Dialogue**. 2000. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua. 1. ed.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **The Output Hypothesis: Theory and Research**. 2005. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua. 1. ed.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALVERDE, C., CECILIA, R. Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. **Andamios volumen 11, número 24**, enero-abril, p. 215-234, 2014.

VELÁZQUEZ, R. Y., PÉREZ, S. A., PARRA R. J. Los Niveles de Autonomía en el Aprendizaje del Profesor en Formación de Lenguas Extranjeras. **Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT-Las Tunas y CEdeG-Granma**, CUBA. 2016.

VOLPI, M. T. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente**. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2. ed.**, Pelotas: EDUCAT, 426p. 2008.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: The development of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England. 1978.

YOKOTA, R. **Aquisição / aprendizagem de línguas estrangeiras: aspectos teóricos**. In: Bruno, F. A. T. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de Línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. 160 p.