



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PELOS BOSQUES DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE ESPANHOL
COMO MEDIADOR INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA BIOLOGIA
DO AMOR**

TESE DE DOUTORADO

Angelise Fagundes da Silva

Santa Maria
2018

**PELOS BOSQUES DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE ESPANHOL
COMO MEDIADOR INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA BIOLOGIA
DO AMOR**

por

Angelise Fagundes da Silva

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 -
Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com dados fornecidos pela autora.

Fagundes da Silva, Angelise
PELOS BOSQUES DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE ESPANHOL
COMO MEDIADOR INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA BIOLOGIA
DO AMOR / Angelise Fagundes da Silva.- 2018.
142 p.; 30 cm

Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Formação do professor de espanhol 2. Biologia do
Amor 3. Mediação Intercultural 4. Humberto Maturana I. de
Lima Barcelos, Valdo Hermes II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Angelise Fagundes da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Alfredo Tonetto, 414, Santa Maria, RS, CEP: 97110-802

Fonte: (0XX) 55 991310355 – End. Eletrônico: angelisef@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

**PELOS BOSQUES DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE ESPANHOL COMO
MEDIADOR INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA BIOLOGIA DO AMOR**

elaborada por
Angelise Fagundes da Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos
Presidente/Orientador

Profª. Drª. Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi Fernández (UFPeI)

Prof. Dr. Valmor Scott Junior (UFPeI)

Profª. Drª. Vanessa Ribas Fialho (UFMS)

Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes (UFMS)

Santa Maria, agosto de 2018.

AGRADECIMENTOS

Nos constituímos como gente nas relações. Nos educamos e crescemos a partir desses inúmeros contatos realizados ao longo de toda a nossa caminhada. Sou profundamente grata por cada pessoa com quem tive a oportunidade de aprender a olhar mais humanamente às situações, àqueles com quem convivo em diferentes espaços, a mim e a minha própria vida.

Sou a primeira mulher da minha família a chegar ao doutorado. Sou a primeira a chegar ao doutorado entre homens e mulheres da minha família de sangue. Em um universo tão machista, tão patriarcal, como o que vivemos, esta é minha maior revolução e o meu convite para que outras e outros venham ser livres em seus saberes e sonhos. A essa conquista, minha eterna gratidão e reconhecimento à Universidade Federal de Santa Maria. Na UFSM, fiz duas graduações, mestrado e doutorado. Nessa instituição, recebi grande parte de minha formação profissional e de minha formação humana, a partir de convivências que me transformaram profundamente.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, seus professores, servidores técnico-administrativos e funcionários terceirizados pela acolhida nestes quatro anos de doutoramento. Agradeço, em especial, ao meu orientador, o professor Valdo Barcelos. Além de ter me apresentado Maturana, me mostrou que as coisas podem ser simples, que precisamos ser responsáveis pelas nossas escolhas e que é possível uma educação amorosa, basta nos movermos nessa direção. Agradeço, também, ao professor Amarildo Trevisan pelas inúmeras conversas sobre hermenêutica reconstrutiva, pelo acolhimento em suas classes sobre não-violência e pelo diálogo que me proporcionou realizar, a partir da teoria crítica, com colegas da Universidade de Caxias e com colegas argentinos de *Tandil* e *Tres de Febrero*. Agradeço, ainda, a maravilhosa convivência com os colegas do Grupo Kitanda e do Grupo GPForma, orientados respectivamente pelos professores Valdo e Amarildo.

No tocante às instituições, gostaria de deixar registrado meu agradecimento a Universidade onde trabalho, a Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Cerro*

Largo. Em especial, por ter me possibilitado afastamento no último ano de doutoramento, o que me permitiu dedicação total as minhas reflexões, ao diálogo com colegas e professores, a pesquisa e a escrita final dessa tese.

Gostaria de agradecer, também, aos professores que compõe a banca de minha defesa. Sem dúvida, as leituras e contribuições realizadas na qualificação serviram de orientação para a sequência de meu trabalho. Tentei olhar com carinho para cada *apunte* como uma possibilidade de diálogo dentro do bosque formativo e textual. E, claro, agradecer aos colaboradores que me permitiram escutar suas histórias sobre e em meio aos seus bosques formativos.

Não posso deixar de agradecer, também, a minha alfabetizadora, a professora Magda Elisabete Porto. A professora Magda além de me apresentar o mundo a partir das palavras, foi a primeira professora a me mostrar que o amor é fundamental para a aprendizagem. Mas não foi somente ela. Na Educação Básica, tive o privilégio de ter professoras que me ensinaram muito sobre esse amor, como a professora Tânia Oliveira, Sônia Morgental, Vilma Ferigollo, Jandira Pillar. Tanto no Colégio Padre Nóbrega como no Colégio Coronel Pilar, fui muito feliz, o que me faz acreditar muito em uma educação pública, gratuita, amorosa e de qualidade. Agradeço também aos professores Pedro Brum (meu orientador de mestrado), Marcus Richter, Eliana Sturza (que me deu todas as oportunidades possíveis no Entrelínguas) e Vanessa Fialho (orientadora de tcc e grande amiga que a universidade me trouxe). Esses professores da Letras são exemplos que levo sempre comigo em minha caminhada profissional!

Além disso, agradeço a cada aluno que tive o privilégio de conviver no Colégio Valentim Bastianello, escola do interior de Dilermando de Aguiar (RS). Cada um deles me fez ver que cada aluno é um projeto de vida. Essas crianças me deram outra visão de mundo, que carreguei comigo para as aulas na Ead, quando nessa modalidade estive, e que carrego comigo para as aulas na UFFS. Aos alunos de graduação, minha eterna gratidão, pois me deixam inquieta, me mobilizam e me fazem querer ser uma professora melhor, uma pessoa melhor a cada dia. Os meus alunos me ensinam muito mais do que sou capaz de ensinar a eles!

Em um nível mais pessoal, agradeço o privilégio de ter amigas que são parceiras de vida. Elis, Carol e Naura, com quem formo um quarteto fantástico. A

Beatriz Fioreze, a Alexandra Rosa, a Sandra Maders, com quem sempre posso contar para uma *charla* ou simplesmente um olhar, que diz muito. As e os “super da UFFS”, amig@s querid@s para todas as encrencas cotidianas. E todo o povo do Além da Visão, com quem sempre aprendo muito.

Agradeço, em especial, minha mãe – a Dona Maria. Minha mãe me criou sozinha, devido ao falecimento de meu pai, e me deu todas as oportunidades de crescimento que estiveram ao seu alcance. É um exemplo, a minha mãe! Agradeço ao meu pai, que foi sempre presença mesmo na sua ausência. Aos meus irmãos e cunhados e, principalmente, meus sobrinhos: Carlos Eduardo, Carlos Henrique, Maria Eduarda, Felipe, Brenda, Antonia e Aurora. Os sobrinhos ensinam muito para a gente sobre amor incondicional, sobre educação...

Por fim, agradeço ao meu companheiro de vida e de trabalho, o Marcus. Com ele luto pela permanência do espanhol na escola pública, com ele divido minhas leituras, minhas dúvidas, minhas inquietações, minhas ideias para cada aula, meus sonhos, minhas conquistas e todos os momentos da minha vida. Foi com o Marcus que muitos dos diálogos amadurecidos que trago para a tese aconteceram e é com ele que tenho meu mais lindo projeto, o Pedro. Ao Pedro, em especial, meu muito obrigada por estar presente na escrita final da tese e por renovar minhas esperanças no futuro, na educação e no amor como uma escolha sempre possível.

“Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PELOS BOSQUES DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE ESPANHOL COMO MEDIADOR INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA BIOLOGIA DO AMOR

AUTOR: Angelise Fagundes da Silva

ORIENTADOR: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Local e Data da Defesa da Tese: Santa Maria, UFSM/CE, sala 3287, 16 agostos de 2018.

Esta tese de doutorado, ligada ao “Programa de Pós-Graduação em Educação, a “Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, da “Universidade Federal de Santa Maria” (PPGE/UFSM), tem como tema norteador a formação do professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da Biologia do Amor, de Humberto Maturana. Esse estudo tem como objetivo analisar de que forma o Curso de Letras Espanhol da UFSM tem incluído o “amor” e a “interculturalidade” como elementos importantes à formação de novos professores de língua estrangeira. Ademais, este estudo propõe a formação de professores de espanhol que busque realizar-se através destas proposições: o amor e a mediação intercultural. Ao longo deste estudo, foram entrevistados (2) professores formadores, egressos do referido curso, e (2) alunos matriculados atualmente no curso. Estas entrevistas narrativas foram analisadas a partir de uma análise interpretativa, inspirada na hermenêutica reconstrutiva apresentada por Trevisan e Deveschi (2011). A partir desta análise, à luz de Maturana e de outros estudiosos, constatou-se que o curso de Letras Espanhol da UFSM apresenta tanto sistemas de poder como sistemas sociais em seu espaço formativo e que os docentes que colaboram para a formação de professores mediadores interculturais são aqueles que atuam nas brechas do sistema, nas clareiras do bosque. Observou-se, também, que os professores formadores que favorecem a construção de sistemas sociais no Curso de Letras Espanhol da UFSM são, conseqüentemente, mediadores interculturais. Por fim, a fim de contribuir para a construção de uma outra cultura educacional na universidade, mais humana e, portanto, amorosa, esta tese apresenta possibilidades dentro do bosque.

Palavras-chave: Formação do professor de espanhol, Biologia do Amor, Mediação Intercultural, Humberto Maturana.

RESUMEN

Tesis de Doctorado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

POR LOS BOSQUES DE LA FORMACIÓN: EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO MEDIADOR INTERCULTURAL BAJO LA PERSPECTIVA DE LA BIOLOGÍA DEL AMOR

AUTOR: Angelise Fagundes da Silva

ORIENTADOR: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Local y fecha de defensa de tesis: Santa María, UFSM/CE, sala 3287, 16 agosto de 2018.

Esta tesis de doctorado, vinculada al “Programa de Pós-Graduação em Educação”, y a la “Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, de la “Universidade Federal de Santa Maria” (PPGE/UFSM), presenta como tema la formación de profesores de español como mediadores interculturales bajo la perspectiva de la biología del amor, de Humberto Maturana. El objetivo del estudio es analizar cómo la Carrera de Letras Español de la UFSM incluye el “amor” y la “interculturalidad” como elementos importantes a formación de nuevos profesores de lengua extranjera. Además, ese estudio propone un profesorado de español que ocurra a través de las siguientes proposiciones: el amor y la mediación intercultural. A lo largo del estudio, fueron entrevistados dos (2) profesores formadores, egresados del referido curso, y dos (2) alumnos matriculados actualmente en la carrera de español. Las entrevistas narrativas fueron analizadas bajo un análisis interpretativo, inspirado en la hermenéutica reconstructiva presentada por Trevisan y Deveschi (2011). A partir del análisis, según los estudios de Maturana y de otros estudiosos, se observó la presencia de sistemas de poder y de sistemas sociales presentes en la Carrera de Letras Español de la UFSM y que los docentes que colaboran para una formación de mediadores interculturales son aquellos que actúan en las brechas del sistema. Se observó, también, que los profesores formadores que ayudan en la construcción de sistemas sociales en la Carrera de Español de la UFSM son, consecuentemente, mediadores interculturales. Por fin, para contribuir con la construcción de otra cultura educativa dentro de la universidad – más humana, amorosa, esa tese presenta posibilidades dentro del bosque.

Palabras-clave: Formación de profesor de español, Biología del Amor, Mediación Intercultural, Humberto Maturana.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA – Biologia do Amor

BC – Biologia do Conhecer

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFFS/CL – Universidade Federal da Fronteira Sul – Cerro Largo

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

UNILA – Universidade da Integração Latino-Americana

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGL - Programa de Pós-Graduação em Letras

CAL – Centro de Artes e Letras

CE – Centro de Educação

PEIBF – Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EN – Entrevista Narrativa

LE – Língua estrangeira

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Preparação áudio Audacity parte 1 | 38 |
| Figura 2: Preparação áudio Audacity parte 2 | 39 |
| Figura 3: Preparação áudio Audacity parte 3 | 39 |
| Figura 4: Preparação áudio Audacity parte 4 | 40 |
| Figura 5: Transcrição parte 1 | 41 |
| Figura 6: Transcrição parte 2 | 41 |
| Figura 7: Transcrição parte 3 | 42 |
| Figura 8: Diferença entre formação e treinamento proposta por Leffa (2006)..... | 51 |
| Figura 9: O amor como parte da formação docente..... | 53 |
| Figura 10: A formação do professor de espanhol como um mediador intercultural na perspectiva da Biologia do Amor, de Maturana..... | 91 |
| Figura 11: A intercultura como fronteira entre o mundo do professor e o mundo do aluno com o universo da formação | 92 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Informantes da pesquisa 1 | 27 |
| Tabela 2: Informantes da pesquisa 2 | 28 |
| Tabela 3: Fases principais da entrevista narrativa | 33 |
| Tabela 4: Roteiro entrevista narrativa | 34 |
| Tabela 5: Roteiro entrevista narrativa com os alunos | 35 |
| Tabela 6: Roteiro entrevista narrativa com os professores formadores | 37 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. NA ENTRADA DO BOSQUE: INTRODUZINDO O CAMINHO | 16 |
| 1.1 SOBRE AS MINHAS ESCOLHAS AO LONGO DA FORMAÇÃO | 16 |
| 1.2 SOBRE O QUE ME MOVE EM DIREÇÃO AO TEMA..... | 19 |
| 1.3 SOBRE AS PERGUNTAS QUE PRETENDO RESPONDER AO LONGO DESTE BOSQUE | 20 |
| 2. PELOS CAMINHOS DA METODOLOGIA | 24 |
| 2.1 A METODOLOGIA PROPOSTA ANTES DA QUALIFICAÇÃO | 27 |
| 2.2 A METODOLOGIA APÓS A QUALIFICAÇÃO: NOVOS CAMINHOS | 28 |
| 2.3 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO UM (DOS) CAMINHO(S) PARA (RE)PENSAR A PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 29 |
| 2.3.1 A entrevista narrativa: reconhecendo caminhos, traçando possibilidades | 30 |
| 2.3.1.1 <i>Das escolhas</i> | 31 |
| 2.3.1.2 <i>Do caminho</i> | 37 |
| 2.4 “CAMINANTE, NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR” | 43 |
| 3. OS BOSQUES DA TEORIA | 46 |
| 3.1 PRIMEIRO CAMINHO | 47 |
| 3.2 SEGUNDO CAMINHO | 53 |
| 3.2.1 O Amor, o Ensino e a Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) | 60 |
| 3.2.1.1 <i>O que é preciso dizer</i> | 60 |
| 3.2.1.2 <i>Do que é preciso (sempre) discutir</i> | 63 |
| 3.3 TERCEIRO CAMINHO: | 74 |
| 3.3.1 Da cultura (e suas variações): um recorrido sem Maturana | 75 |
| 3.3.2 Da cultura (e suas variações): um recorrido com Maturana | 78 |
| 3.3.3 Os papéis do professor: o intérprete e o mediador intercultural | 83 |
| 4. DIÁLOGOS E DESCOBERTAS PELAS TRILHAS DO BOSQUE | 97 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 OLHARES PELO BOSQUE PERCORRIDO | 99 |
| 4.2 OLHARES PELO BOSQUE EM CONSTRUÇÃO..... | 117 |
| 4.3 O BOSQUE E SUAS POSSIBILIDADES..... | 126 |
| 5. EM MEIO AO BOSQUE OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTE TEXTO | 131 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:..... | 137 |

1. NA ENTRADA DO BOSQUE: INTRODUZINDO O CAMINHO

“En la historia evolutiva que nos constituye como seres humanos,
nosotros surgimos como hijos del amor.”
(Humberto Maturana)

Amós Oz em *De repente, nas profundezas do bosque* narra a história de uma aldeia em que não existia bicho algum e na qual as crianças eram proibidas de entrar no bosque vizinho, onde, segundo os adultos, reinava Nehi, o demônio das montanhas. Quem adentrasse o bosque corria o risco de ficar louco e de perder a credibilidade diante da aldeia. Na escola, no entanto, a solitária professora Emanuela desenhava e descrevia os animais que chegou a conhecer na sua infância para que os alunos não perdessem a esperança de viver outra história naquele lugar.

A narrativa de Amós Oz apresenta uma encantadora metáfora sobre o medo do desconhecido, sobre a curiosidade acerca do bosque que gira em torno do dia a dia das personagens. O medo de adentrar um espaço desconhecido paralisa as pessoas. Na narrativa, são as crianças que, despidas de medos e preconceitos, vão buscar outro fluir para o seu viver na aldeia.

Parece-me oportuno resgatar este livro de Amós Oz porque esta narrativa aproxima-se da minha história, história essa que serviu de mote para a escolha do tema da tese que me proponho a defender neste texto. Parece-me oportuno, também, porque o bosque é metáfora que percorre toda esta escrita.

1.1 SOBRE AS MINHAS ESCOLHAS AO LONGO DA FORMAÇÃO

Fiz nove anos de graduação em Letras – quatro anos dedicados à formação em Letras Português e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa e cinco anos de formação em Letras Espanhol e respectivas Literaturas de Língua Espanhola. Ambos os cursos realizei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entre um curso e outro, fiz especialização (UNIFRA) e mestrado em Estudos Literários (PPGL/UFSM). Imaginava, à época, que a literatura seria um caminho possível de salvar a minha alma às portas do bosque da Universidade, mas foi com o estudo da língua espanhola

que encontrei o caminho que eu procurava. O bosque, neste sentido, é sempre um caminho que leva a uma infinidade de escolhas. As minhas escolhas foram sendo feitas ao longo da caminhada e, a cada escolha, novas e diferentes possibilidades foram ganhando forma e me permitindo refletir sobre a formação que recebi ao longo destes nove anos de graduação e pós-graduações e permitindo, também, que eu refletisse sobre que profissional eu queria ser a partir da minha trajetória por esse bosque.

É preciso considerar que aspectos ligados à docência sempre fizeram parte das minhas inquietações como professora em formação. No entanto, nos Cursos de Letras que cursei na UFSM, raros foram os momentos dedicados a este assunto. Em geral, as poucas discussões que tivemos foram proporcionadas por professores cujas linhas de pesquisa estavam mais próximas da Educação.

Afora isso, é preciso considerar, também, que imaginei encontrar no Mestrado em Estudos Literários um espaço propício para discussões desta ordem, um espaço onde se poderia discutir a formação do público leitor, o porquê de trabalharmos com literatura na educação básica, um lugar onde se poderia buscar alternativas para o professor promover na escola um espaço prazeroso de leituras e (re)significações. Imaginei encontrar no mestrado um espaço onde se poderia discutir, por exemplo, a importância das narrativas pessoais da comunidade escolar como um ponto de partida para outras narrativas. A universidade, infelizmente, não me proporcionou estas reflexões. Foi na escola que aprendi a fazer estas pontes. Foi com meus alunos da educação básica que as inquietações me movimentaram e me fizeram ver o quão deficiente foi a minha formação como professora. Não me refiro à formação específica, mas pedagógica, compreendendo aqui estes conhecimentos de acordo com o que estabelece a Enciclopédia da Pedagogia Universitária (2006), sendo o conhecimento docente específico “o conhecimento sobre a matéria a ser ensinada pelo professor” (INEP/RIES, 2006, p. 358) e o conhecimento docente pedagógico caracterizado “pelo saber teórico e o conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores” (INEP/RIES, 2006, p. 357).

Já como professora da educação básica, em uma escola onde – assim como na narrativa de Amós Oz – as crianças eram proibidas de adentrar o bosque, encontrei uma professora Emanuela. Essa professora, pela primeira vez, me falou sobre o amor na educação. Juntas, então, buscamos encontrar outras pessoas que poderiam nos

ajudar a tratar do tema sem perdermos a credibilidade junto aos outros moradores da nossa aldeia escolar. Juntas buscamos alguém que nos permitisse encontrar argumentos e embasamento teórico para as nossas inquietações, para a nossa curiosidade e, fundamentalmente, para nos guiar pelo bosque que queríamos conhecer porque, definitivamente, já estávamos decididas a fazer este percurso pela amorosidade. E foi assim que, em 2012, cheguei ao grupo “Kitanda: Educação e intercultura”, Grupo de Pesquisa do CNPq com base na Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pelo professor Doutor Valdo Barcelos.

Foi o professor Valdo – outra professora Emanuela na minha caminhada – que me apresentou as proposições da Biologia do Amor, de Humberto Maturana, bem como me chamou atenção para os estudos de Paulo Freire, autor (ainda) pouco lido nos cursos de Letras. Foi com o grupo que passei a refletir sobre as possibilidades de se (re)pensar uma educação nossa, para nós, a partir dos nossos filósofos latino-americanos, construindo o que o professor Valdo Barcelos denomina de “uma educação nos trópicos”.

É significativo considerar, também, como me tornei (ou tenho, dia a dia, me tornado) uma professora formadora. Em 2012, passei a integrar o grupo de professores do Curso de Letras Espanhol e Literaturas a distância da UFSM. À época, assumi a disciplina de estágio supervisionado. Como já atuava na escola como professora, pude auxiliar os alunos neste (re)conhecer-se professor e neste (re)conhecimento da escola como um espaço de ininterrupta formação. Com os alunos – futuros professores de espanhol – aprendi que não bastava apresentar-lhes possibilidades em planos de aula, auxiliar nas correções de língua. Era preciso ser e estar presente para além do planejamento. Era preciso reconhecer-nos mutuamente como sujeitos que aprendiam junto, colaborativamente. Com a EaD aprendi que em educação superior o amor é possível e que, com ele, é possível um apagamento de fronteiras, sobretudo as espaciais.

Em 2013, ingressei como professora do quadro efetivo da área de ensino de espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), também para trabalhar com estágio em um curso de formação de professores. Com meus alunos tenho aprendido que é preciso humanizar-me cada vez mais, interagir no, com e a partir dos nossos mundos de forma mais intercultural e, portanto, mais amorosa, pois cada um de meus alunos é sempre um projeto de vida cheio de sonhos e expectativas, cheio de memórias, de vivências. E esse fluir do viver de meus alunos é compartilhado nas

suas caminhadas comigo e na minha caminhada com eles. Como não olhar, então, para a nossa humanidade?

Foi diante desse bosque que nasceu a proposta de pesquisa que apresento como tese de doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

1.2 SOBRE O QUE ME MOVE EM DIREÇÃO AO TEMA

Para a compreensão das escolhas que me permiti fazer na escrita deste texto, é preciso mencionar que ao longo de minha caminhada acadêmica e de minha prática profissional, sempre me chamou atenção a forma como os professores e os alunos constroem os espaços de ensino, de aprendizagem/ns e de convivência. Ainda hoje, vejo muito presente nestes espaços a figura do professor como uma espécie de todo poderoso, detentor do saber e da vida acadêmica / escolar dos alunos. Contrariar as ordens desse professor é (quase sempre) fadar à reprovação, à falta de diálogo. Os alunos, por sua vez, (ainda) exercem passivamente a pedagogia do silenciamento, mas ao sair do espaço sagrado da sala de aula, livres das amarras institucionalizadas, profanam os mestres e suas metodologias.

Ainda que em espaços diferentes, com públicos diferentes, vi na escola uma reprodução do que vivenciei em grande parte dos semestres na universidade: um viver apartado do amor proposto por Maturana e a sua biologia. Há muito conflito no universo acadêmico e escolar. Há muita competição. E, em geral, não há uma mudança na cultura nesses espaços e, conseqüentemente, a educação permanece imersa em uma crise que vai desde a inércia estrutural, pedagógica, administrativa – até a mais grave de todas, a humana.

Vivenciar esta crise me fez questionar se é isso a educação, se é essa a educação que quero vivenciar como fluir do meu viver como professora formadora. Precisamos, como seres que estamos em ininterrupta construção com os demais, viver imersos em um ambiente de conflito, de competição? A resposta parece ser fácil de ser dita, mas profundamente difícil de ser colocada em prática na relação entre

professores e alunos, pois requer que modifiquemos em nós estruturas culturalmente construídas ao longo de nosso viver, requer que nos humanizemos.

É importante que coloque, ainda que me pareça uma obviedade, que não pretendo propor um apagamento dos papéis desenvolvidos pelo professor e pelos alunos. Considero, assim como Freire (2014, p. 29), que “há diferença entre [ser] professor e [ser] estudante, entre educadores e aprendizes”. O que proponho neste texto é que se dê atenção para uma série de fatores que são fundamentais para uma mudança significativa no cenário educacional que vivenciamos.

1.3 SOBRE AS PERGUNTAS QUE PRETENDO RESPONDER AO LONGO DESTA BOSQUE

Para dar conta de apresentar estes fatores que considero fundamentais na formação de professores de língua espanhola, preciso considerar questões que nortearam minhas inquietações docentes. Por isso, a entrada neste bosque investigativo está acompanhada por perguntas que marcaram/marcam a minha trajetória acadêmica e profissional:

- 1) Por que nos cursos de Letras ainda há pouca discussão sobre a formação docente?
- 2) Por que pouco se fala em amor nas relações pedagógicas do professor de línguas, em especial, do professor de espanhol?
- 3) A partir da Biologia do Amor de Maturana é possível fazer do professor de espanhol um mediador intercultural?

É preciso considerar que, inicialmente, pensava no bosque como um caminho que já estava claro nos meus mapas. Ao começar a caminhada da pesquisa, no entanto, me deparei com muitas possibilidades de percurso (e ainda vislumbro outras tantas!).

Ao deparar-me, por exemplo, com a obra de Maturana, ao vivenciar os encontros com o grupo Kitanda e a forma como pensam, constroem e debatem o tema da interculturalidade, ao dialogar com outras disciplinas no Programa de Pós-

Graduação em Educação, meu mapa foi ganhando outros contornos. Redesenhou-se. Neste momento, apresenta-se neste bosque textual a partir da seguinte questão norteadora:

- 1) Como a formação docente no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria está sendo trabalhada a partir da Biologia do Amor de modo a colaborar para a formação de professores mediadores interculturais?

Há para este percurso de escrita da tese algumas etapas a serem exploradas. Essas movimentam a minha caminhada pelos bosques da pesquisa e trazem consigo os objetivos a serem alcançados ao longo do caminho.

O objetivo geral desta caminhada é, além de contribuir com subsídios teóricos, epistemológicos e práticos para a formação de docente e de trazer contribuições para a educação (Universidade e escola – espaços estes (ainda) tão carentes de práticas de amorosidade), trazer à baila o amor como tema central da formação de professores de espanhol como caminho para uma prática intercultural no ensino e na aprendizagem de futuros professores de língua estrangeira.

Para dar conta deste percurso, no entanto, proponho, preliminarmente, os seguintes passos, que denomino de objetivos específicos:

- Conhecer, por meio de entrevistas, como alunos do curso veem a formação docente, as relações e a construção de espaços amorosos de aprendizagem no Curso de Espanhol da UFSM;
- Conhecer, por meio de entrevistas, como egressos do curso, formadores de professores de espanhol, veem a formação docente, as relações e a construção de espaços amorosos de aprendizagem no Curso de Espanhol da UFSM e em suas práticas profissionais;
- Realizar este percurso textual através do diálogo entre as obras de Humberto Maturana, Paulo Freire, Francisco Mora, Vilson Leffa, Vera Menezes, Valdo Barcelos, dentre outros, que trabalham aspectos da formação de professores (as) para a educação.

Para justificar estas questões iniciais que pautaram as minhas escolhas, cabe considerar o fato de ser professora do curso de Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Cerro Largo* (UFFS/CL). Cerro Largo faz parte da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e, neste espaço geográfico, além da fronteira com a Argentina, há inúmeras fronteiras linguísticas e, portanto, culturais.

A minha sala de aula é muito rica, neste sentido. Grande parte de meus alunos, que são oriundos desta região, não têm o português como língua materna. Aprenderam o português ao ingressarem na escola ou na comunidade. Nesta região, além do português, que é língua nacional oficial, circulam o alemão, o polonês, o russo, diversas línguas indígenas e o espanhol. Ademais, como a universidade é nova nesta região do estado, ainda não há uma cultura acadêmica como a que vivenciamos em universidades com a história da UFSM, onde os alunos ou aprendem rapidamente a ter autonomia ou já ingressam com uma noção mais clara dos contratos que circulam nesse espaço de ensino e de aprendizagens. Como ser professor(a) em um contexto que se apresenta tão diversificado linguística e culturalmente? Como ser professor que auxilia estes alunos a incluírem-se neste novo espaço de língua(gens) e aprendizagem(ns)?

O caminho, para mim, tem sido através da biologia do amor, de Humberto Maturana, e da Interculturalidade. É esta a proposta que se apresenta neste bosque textual que ora construo. Sei que não será tarefa fácil falar de amor na universidade e a partir da universidade, pois corro os mesmos riscos que os personagens da narrativa de Amós Oz. No entanto, como coloca Rubem Alves em *Variações sobre o Prazer* (2011, p. 48), “durante muitos anos não tive coragem para dizer o que eu sabia. Por medo. As inquisições não são monopólio das igrejas e não se fazem só com lenha e fogo”. Em educação, em um curso de formação de professores, é fundamental que haja diálogos e que estes se estendam para o “*quehacer*” docente - que é o do professor formador e o do professor em formação. Com isso, as práticas serão outras e é bem possível que mais efetivas, afetivas e promissoras.

Dessa forma, como uma tentativa de movimentar este Mito de Sísifo¹ que permeia grande parte das práticas docentes no / do Curso de Letras Espanhol da UFSM e de tantos outros Brasil a fora, este texto seguirá os seguintes caminhos:

1) **“Na entrada do bosque: introduzindo o caminho”**, onde procuro apresentar os objetivos gerais e específicos desta tese, bem como minha pergunta norteadora de pesquisa;

2) **“Pelos caminhos da metodologia”**, onde proponho o percurso a que me proponho nesta trajetória pela escrita da tese, apresentando, de forma objetiva, o encaminhamento da pesquisa, minhas escolhas textuais (estilo), o método pela qual essa foi desenvolvida e a partir de que teorias os dados obtidos nas entrevistas narrativas foram analisados. A subversão do lugar da metodologia nesta tese se dá por me parecer oportuno propor inicialmente ao leitor minhas escolhas ao longo desta caminhada, inclusive as teóricas, este entrelaçamento de vozes que proponho;

3) **“Os bosques da teoria”**, onde apresento o percurso teórico deste trabalho, trazendo temas como a formação do professor de espanhol, o amor como parte da formação docente e o do professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva na Biologia do Amor, de Maturana;

4) **“Diálogos e descobertas pelas trilhas do bosque”**, onde procuro dialogar com as vozes dos colaboradores das entrevistas narrativas realizadas nessa tese e onde apresento um “caminho do meio”, uma possibilidade de formação de professores como mediadores interculturais a partir da Biologia do Amor, de Maturana e, por fim,

5) **“Em meio ao bosque ou das considerações finais deste texto”**, onde apresento um olhar sobre o percurso recorrido e o fechamento desse texto.

¹De acordo com Albert Camus (2010, p. 121 e 122), os deuses condenaram Sísifo a empurrar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornava a cair por seu próprio peso. Pensaram, com certa razão, que não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança. Ao final deste prolongado esforço, medido pelo espaço sem céu e pelo tempo sem profundidade, a meta é atingida. Sísifo contempla então a pedra despencando em alguns instantes até esse mundo inferior de onde ele terá que tornar a subi-la até os picos. E volta à planície. É durante esse regresso, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que padece tão perto das pedras já é pedra ele próprio.

2. PELOS CAMINHOS DA METODOLOGIA

Daniel Pennac (2011), em *Como um Romance*, menciona que o verbo ler não suporta o imperativo. A minha escrita vai por este caminho. Escrevo para me mover em direção às infinitas vozes que me habitam a partir do encontro com minhas leituras (teóricas e literárias). Escrever para mim é uma entrega, um diálogo com essas vozes: “ese “yo” que se aproxima al texto es ya una pluralidade de otros textos, de otros códigos infinitos” (BARTHES, 2009, p. 19). Ao longo da leitura desta tese será possível, então, que o leitor se encontre com essas diversas vozes, com esses diversos textos entrelaçados a minha voz. Vale recordar que texto provem do latim *textus*² e significa tecer, entrelaçar, trançar.

Para conduzir a escrita deste texto usarei a metáfora do bosque criada por Jorge Luis Borges. Em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, Humberto Eco (2012) explica que “bosque” é uma metáfora usada por Borges para qualquer texto narrativo, ademais, explica que:

um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existe num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. (ECO, 2012, p. 12)

Esta metáfora me parece adequada como condutora de minhas reflexões. Isso porque entrelaçarei vivências de professores de língua espanhola no tocante as suas formações iniciais na UFSM, suas práticas como formadores em Cursos de Letras Espanhol presenciais e/ou EaD, vivências de professores em formação matriculados atualmente na UFSM, à aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos, que serão construídos ao longo desta escrita, de acordo com as trilhas que a escrita e a análise forem apresentando.

Esta metáfora me parece adequada, também, porque o bosque pode ser entendido como um caminho sempre em construção, sempre aberto as escolhas dos que se aventuram por ele. O bosque permite refletir a própria formação do professor e a responsabilidade dele para com as suas escolhas profissionais, para com o modo como se relaciona em seu viver. O bosque da escrita desta tese é meu, eu farei as

²Disponível em <http://etimologias.dechile.net/?texto> Acesso em 5 de março de 2016.

escolhas textuais, mas o leitor - construtor de seu bosque – também pode, ao longo do texto, trilhar os seus caminhos, traçar as suas perspectivas, a sua reflexão.

Este caminho pelo bosque, mais que tudo, é uma necessidade (minha). Necessidade de diálogo entre áreas que, para mim, são articuladas, mas que na prática estão (ainda) bastante apartadas: a Letras e a Educação. De um lado, o Curso de Letras vê a Educação como uma espécie de “prima pobre” e, de outro, a Educação (cada vez mais) tenta ganhar espaço frente ao modelo de racionalidade que ainda vigora nas nossas academias (SANTOS, 2010, p. 21), buscando reconhecimento dentro das universidades – ainda de domínio das ciências “exatas”.

Exemplo disso é a pouca oferta de disciplinas ligadas à Educação nos cursos de Letras, em especial no Curso de Letras Espanhol da UFSM, além da falta de envolvimento do próprio curso no que se refere a formação de professor, isto é, ainda que seja uma licenciatura, o Curso de Letras Espanhol cria pouco espaço para a reflexão dos/sobre os saberes necessários à atuação profissional do professor, sobre a Educação de forma geral. Discussões desta natureza estão vinculadas a professores que têm uma ligação maior com a área da Educação ou em disciplinas como Estágio e Linguística Aplicada, disciplinas essas em que os alunos já estão nos espaços escolares e as dúvidas sobre o “como ser professor”, “como ensinar”, “como meu aluno aprende” emergem no espaço da sala de aula da universidade.

A passagem por este bosque trará, também, parte de minhas inquietações como professora. Inquietações essas que trago comigo desde os tempos de graduação e que se voltam para o sujeito em formação e para o sujeito formador. Afinal, por que aprendo com quem aprendo? Aprendo ou não aprendo no espaço relacional da negação? Aprendo mais, aprendo menos ou na mesma medida quando o espaço relacional é alicerçado no amor? Em que medida o amor afeta os meus alunos quando nos relacionamos? E a mim? O amor serve para a academia como mais um pilar que alicerça a educação?

Inquietações desta natureza não são quantizáveis, medíveis. É preciso, assim, que eu me volte para uma escuta atenta de diferentes colaboradores, para uma reflexão que gira em torno do subjetivo. Para esta pesquisa, então, como menciona Boaventura de Souza Santos:

é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um

conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2010, p. 38)

Deslauriers e Kérisit (2012, p. 127) apontam que a pesquisa qualitativa em Educação segue os mesmos critérios de todos os trabalhos de pesquisa: o pesquisador propõe uma questão inicial, busca informações para respondê-la, analisa os dados e tenta demonstrar que estes respondem (ou não) o seu problema inicial. Na Educação, este tipo de pesquisa trouxe grande contribuição, como destaca Gatti e André (2011), pois

permitiu melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas e mudanças e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 34)

No tocante à investigação qualitativa, Gatti e André (2011, p. 34) destacam ainda que essa permitiu uma aproximação maior entre pesquisadores e realidades investigadas, havendo um compromisso maior por parte dos envolvidos em promover melhorias educacionais nos contextos investigados. Ou seja, em Educação a pesquisa qualitativa faz todo sentido, visto que, como já escreveu Paulo Freire, “é preciso aprender a ser coerente, pois de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2010, p. 10).

Frente a isto, me parece que toda a pesquisa em Educação não pode realizar-se de outra forma. Toda pesquisa em Educação deve ser qualitativa. Pelos bosques da minha metodologia, então, a pesquisa será encaminhada da seguinte forma:

- 1) Busca de informações por meio de entrevista narrativa;
- 2) Análise realizada através de um paradigma interpretativo.

2.1 A METODOLOGIA PROPOSTA ANTES DA QUALIFICAÇÃO

Ao compreender o bosque formativo como este “vir a ser”, como este espaço-tempo em construção, inicialmente, imaginei que os caminhos seriam estes. Entrevistaria professores formadores que haviam feito sua formação inicial no curso de Letras da UFSM, assim como eu. No entanto, os caminhos foram outros.

Antes da qualificação de meu trabalho, cogitava realizar a entrevista narrativa, então, com cinco (5) professoras de língua espanhola egressas da Universidade Federal de Santa Maria, formadoras em cursos presenciais de Letras de Universidades Públicas Federais Brasileiras, que atuam como professoras de língua espanhola e/ou em disciplinas ligadas à formação docente, como Linguística Aplicada, Didática das Línguas, Estágio Supervisionado, etc.. Identifiquei estas professoras da seguinte forma:

| Informante | Período em que cursou Letras Espanhol na UFSM | Instituição em que atua como professor formador no Curso de Letras Espanhol | Representação |
|--------------|---|---|---------------------|
| Informante 1 | 1996 – 2000 | UFFS | Juana de Ibarbourou |
| Informante 2 | 1998 – 2002 | UFG | Isabel Allende |
| Informante 3 | 1998 – 2003 | UNIPAMPA | Gioconda Belli |
| Informante 4 | 1998 – 2003 | UFSM | Laura Esquivel |
| Informante 5 | 2001 – 2006 | UNIPAMPA | Gabriela Mistral |

Tabela 1: Informantes da pesquisa 1

Esta escolha se deu porque o Curso de Letras Espanhol da UFSM³ está entre os cursos mais antigos no Estado do Rio Grande do Sul oferecido em universidades federais. Além disso, esta escolha se deu, também, por eu ser egressa de dois cursos de Letras da instituição – o Curso de Letras Português e respectivas Literaturas e o Curso de Letras Espanhol e respectivas Literaturas e de um Mestrado em Letras.

³Cursos de Letras Espanhol em Universidades Federais presentes do RS: 1º) Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (1943); 2º) Universidade de Rio Grande/FURG (1994); 3º) Universidade Federal de Santa Maria (1994); 4º) Universidade Federal de Pelotas (1994); 5º) Universidade Federal do Pampa/Unipampa (2006); 6º) Universidade Federal da Fronteira Sul (2010).

Estas vivências me inquietaram em alguns momentos, motivo pelo qual decidi trazê-las para o debate, para a pesquisa de doutorado.

2.2 A METODOLOGIA APÓS A QUALIFICAÇÃO: NOVOS CAMINHOS

Após a leitura atenta da banca de qualificação, suas sugestões à pesquisa e a minha necessidade em dar voz aos alunos, entendi que as entrevistas narrativas de minha tese deveriam acontecer com professores formadores de professores de espanhol egressos da Universidade Federal de Santa Maria, que atuaram e/ou atuam em cursos de formação em instituições públicas – seja no ensino presencial, seja na educação a distância e que trabalharam e/ou trabalham em disciplinas ligadas à formação docente, como Linguística Aplicada, Didática das Línguas, Estágio Supervisionado, etc.. E, também, com alunos matriculados no curso atualmente, ou seja, professores em formação. Pensei muito na possibilidade de escutar amorosamente os professores efetivos do Curso de Letras Espanhol da UFSM, sujeitos que formaram / formam estes profissionais da área de Espanhol. Acredito que a decisão de não os ouvir neste momento tenha sido importante, porque, em geral, sempre são ouvidos por seus alunos, seus departamentos, pela instituição. Afora isso, parte de minha banca é composta por estes professores, de forma que a possibilidade do diálogo acontece.

Dessa forma, para melhor situar a análise e manter a ética da pesquisa, essas vozes que tecem a tese comigo foram identificadas da seguinte forma:

| Informante | Período em que cursou Letras Espanhol na UFSM | Instituição em que atua/atuou como professor formador no Curso de Letras Espanhol e modalidade | Representação |
|---------------|---|--|------------------|
| Colaborador 1 | Vínculo atual | - | Martha Medeiros |
| Colaborador 2 | Vínculo atual | - | Adélia Prado |
| Colaborador 3 | 2009 - 2014 | Pública – presencial e EAD | Manuel de Barros |
| Colaborador 4 | 1999 - 2005 | Pública – presencial e EAD | Gabriela Mistral |

Tabela 2: Informantes da pesquisa 2

Afora esses, ao longo da análise, aparecem outros nomes de figuras literárias que foram atribuídos aos professores que são ou que circulam/circulavam pelo curso, além de outras referências docentes citadas ao longo das entrevistas.

2.3 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO UM (DOS) CAMINHO(S) PARA (RE)PENSAR A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

“Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera. Lo recuerdo, la cara taciturna y aindiada y singularmente remota, detrás del cigarrillo. Recuerdo (creo) sus manos afiladas de trenzado. Recuerdo cerca de esas manos un mate, con las armas de la Banda Oriental (...).”

(Jorge Luis Borges)

Funes, personagem central do conto de Borges, era um “memorioso”, ou seja, recordava-se de cada detalhe de todas as coisas que havia visto, vivido, lido. Lembrava-se da forma das nuvens austrais do amanhecer de 30 de abril de 1882. Não esquecia. Recordar para ele, no entanto, não era simples. *“Cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etcétera. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entre sueños”* (BORGES, p. 3).

Recordar para mim, que não sou uma personagem de Borges, é reconstruir uma rede de sentidos, envoltos em sentimentos, sensações, emoções. Recordar, para mim, também não é tarefa simples. Trata-se (por que não?) de habitar o mítico vilarejo Macondo, de *Cem Anos de Solidão*, de García Marquez, vivendo a insônia e o esquecimento como uma peste. Trata-se de preencher o tecido narrativo de nossos esquecimentos com pedaços do vivido. Trata-se de observar e interpretar este vivido. Trata-se de nos colocarmos diante dos fatos, das coisas e, diante disto, construir caminhos, análises, possibilidades.

A escritura desta seção caminha em busca destas possibilidades de fiar sentidos nas pesquisas em educação através da entrevista narrativa. Para tanto, considero a entrevista narrativa como o instrumento de captura das memórias, como um fio de Ariadne em busca de Mnemosine, em busca do arcabouço de experiências

docentes, discentes, etc., que apontarão contornos, caminhos, mapas, territórios. Nesta seção, no entanto, apenas abarcarei algumas das especificidades da entrevista narrativa, a fim de compreender melhor seu funcionamento, bem como sua contribuição para a pesquisa em Educação a que me proponho realizar.

2.3.1 A entrevista narrativa: reconhecendo caminhos, traçando possibilidades

Ao definirmos uma metodologia de análise para nossas investigações algumas perguntas iniciais me parecem fundamentais: 1) por que esta metodologia é adequada ao que me proponho realizar?; 2) há outra metodologia que contemple meus objetivos de forma adequada?; 3) esta metodologia dará conta de abarcar minhas necessidades de pesquisa? De que forma contemplará meus propósitos?; 4) ao usar esta metodologia e não outra prevalecerá a ética de pesquisa necessária ao meu trabalho em Educação? Certos de que a escolha se adéqua ao nosso propósito, é preciso considerar o método escolhido e suas nuances no campo de investigação, sem perder de vista que, ainda que o método nos de um caminho, sempre é possível criar nossas formas de caminhar.

A entrevista narrativa no campo da educação, por exemplo, tem sido utilizada em análises de memórias docentes, em especial, em narrativas (auto)biográficas. Ainda que este instrumento esteja fortemente ligado as escritas e construções orais que envolvam as histórias de vida dos colaboradores presentes no processo de pesquisa, não é a única possibilidade de caminhar. Entendo a entrevista narrativa como um gênero discursivo que permite visualizar, através do funcionamento da língua, práticas comunicativas amplas, pois, como destaca Barthes (1976, p.25) “o ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta.” E isto não está restringido apenas ao narrar sua existência, mas a narrar fatos periféricos ao seu (con)viver, etapas e/ou fatos significativos (ou não) a sua trajetória profissional. Além disso, a entrevista narrativa serve como instrumento significativo para a análise a partir de um paradigma interpretativo, como a hermenêutica reconstrutiva.

Desta forma, este instrumento de captura de dados para uma investigação pode ser utilizado para além da análise de (auto)biografias no área da educação, pois

apresenta campo vasto de possibilidades de levantamento de dados através de sua utilização, possibilidades estas que têm sido apresentadas nas pesquisas desenvolvidas pelas ciências sociais, como mostra Weller e Pfaff (2011) em obra organizada por eles, intitulada *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática*. A entrevista narrativa permite narrar vivências, situações acadêmicas que auxiliaram nos processos de formação inicial, por exemplo, ainda que não narre especificamente aspectos particulares da vida, das práticas dos envolvidos.

No entanto, preciso mencionar que, apesar de descoladas (talvez) do que tem sido publicado como narrativas autobiográficas e/ou biográficas em educação, acredito que ao reconstruir as suas memórias através de dispositivos motivadores do gênero entrevista (ou, neste caso, instrumento de captura de dados) os sujeitos envolvidos nesta prática discursiva ainda assim estarão narrando suas vidas, sua história. Afinal, como Roland Barthes destacou, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (1976, p.25).

2.3.1.1 Das escolhas

Para Fernanda Valim Côrtes Miguel (2010), este tipo de instrumento de captura de dados (a entrevista) é uma prática social, além de ser

uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano. (MIGUEL, 2010, p. 3)

Como gênero há, basicamente, três tipos de entrevistas: (1) a estruturada, (2) a semiestruturada e a (3) não-estruturada. Para Manzini (2004) entende-se por entrevista estruturada (1) aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade. Já a semiestruturada (2) é conduzida por um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas. A não-estruturada (3), por sua vez, é aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado.

Ao considerar a entrevista narrativa “como uma técnica específica de coleta de dados” (JOVCHELOVITCH et all, 2014, p.90), é importante destacar que qualquer dos tipos de entrevistas narrativa escolhidos para um trabalho em educação é fundamental preocupar-se com a elaboração das perguntas que serão feitas, ou seja, tanto em entrevistas estruturada (1) como nas semiestruturada (2) ou, ainda, nas não-estruturada (3) é imprescindível saber o que perguntar, a quem perguntar e como perguntar. Questões mal formuladas e executadas de forma errônea provocarão problemas ao desenvolvimento da pesquisa.

Neste sentido, vale mencionar o que propõe Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 95) a respeito da entrevista narrativa. Para os autores,

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais válida da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em perguntas-respostas. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2014, p. 95)

Para Jovchelovitch e Bauer (2014), o esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista e, frente a isto, propõem quatro fases para o desenvolvimento da entrevista narrativa: “ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2014, p. 96). Para cada fase, de acordo com os autores, é sugerido um conjunto de regras que servem muito mais para guiar e orientar o entrevistador, conforme mostra o quadro abaixo:

| Fases | Regras |
|--------------|--|
| PREPARAÇÃO | <i>Exploração do campo</i> <i>Formulação de questões exmanentes⁴</i> |
| 1. Iniciação | Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais. |

⁴Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem; questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2014, p. 97)

| | |
|----------------------|---|
| 2. Narração central | Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização (“coda”). |
| 3. Fase de perguntas | Somente “que aconteceu então?”; não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo “por quê?”; ir de perguntas exmanentes para imanentes. |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo “por quê?”; fazer anotações imediatamente depois da entrevista. |

Fonte: JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Tabela 3: Fases principais da entrevista narrativa

A respeito da entrevista narrativa como técnica de captura de dados para a pesquisa, Miguel (2010, p. 4) salienta que “entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas; temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos”. Não se busca respostas específicas nestas práticas sociais. O que se quer com elas é compreender experiências, significados que estas pessoas atribuem ao vivido; identificar o quanto uma experiência – seja como aluno, seja como professor – colabora, por exemplo, na formação profissional do sujeito.

Antes da qualificação, imaginei o seguinte roteiro para a construção dos dados de análise:

Roteiro entrevista narrativa:

| Fase | Descrição | Exemplo |
|--------------|---|---|
| 1. Iniciação | Texto motivador para iniciar a entrevista narrativa | TEXTO 01 “Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço? [...] É difícil educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito pelo outro, assim como à seriedade no fazer? Não, só que isto requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas, num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como |

as exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora pode fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro. O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela". (MATURANA, 2009, p. 32)

TEXTO 02

"Talvez porque nos formaram para ser docentes apenas dos conteúdos de cada uma das áreas e disciplinas escolares, nos tornamos insensíveis às grandes interrogações humanas. O que não se enquadra no que as disciplinas curriculares determinam como conteúdos não é conhecimento. Nos é estranho". (ARROYO *apud* SABINO, 2012, p. 131)

| | | |
|----------------------|--------------------------|---|
| 2. Fase de perguntas | Perguntas | 1) Na tua formação, como isto aconteceu? 2) E como formador, como consideras estas questões? |
| 3. Narração central | Encorajamento não verbal | |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar | Anotações e alguma pergunta complementar. |

Tabela 4: Roteiro entrevista narrativa

Próximo a realização das entrevistas, me dei conta de que precisava de um roteiro mais organizado, que me auxiliasse na busca por dados que poderiam ser colocados em diálogo com minhas hipóteses. E me dei conta também que necessitava de questões diferentes para diferentes grupos que entrevistaria. Para tal, segui as 4 (quatro) etapas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2014), com algumas adaptações que considerei pertinentes ao meu objetivo e elaborei os seguintes roteiros:

Roteiro entrevista narrativa com os alunos:

| Fase | Descrição | Exemplo |
|--------------|------------------------------|--|
| 1. Iniciação | Contextualização da pesquisa | A minha tese, ela estuda, investiga, basicamente a formação do professor de espanhol a partir das perspectivas da biologia do amor, do Humberto Maturana. Eu procuro ver, a partir disso, como é possível que o curso forme professores mediadores |

| | | |
|----------------------|--------------------------|--|
| | | interculturais. Tu tens alguma dúvida com relação a essa questão que eu estudo? |
| 2. Fase de perguntas | Perguntas | <p>1) Quando que tu ingressaste no curso? Que ano?</p> <p>2) Como aluna, como que tu percebes as relações entre professores formadores e professores em formação?</p> <p>3) O quanto essas relações são também saberes que os teus professores estão te passando?</p> <p>4) Como tu pretendes ser como professora?</p> <p>5) Tu acreditas que o curso está te preparando para ser uma professora que é uma mediadora intercultural?</p> <p>6) Tens algo mais que gostaria de dizer com relação a essas relações?</p> |
| 3. Narração central | Encorajamento não verbal | |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar | Anotações e alguma pergunta complementar. |

Tabela 5: Roteiro entrevista narrativa com os alunos

Roteiro entrevista narrativa com os professores formadores:

| Fase | Descrição | Exemplo |
|----------------------|------------------------------|--|
| 1. Iniciação | Contextualização da pesquisa | A minha tese, ela estuda, investiga, basicamente a formação do professor de espanhol a partir das perspectivas da biologia do amor, do Humberto Maturana. Eu procuro ver, a partir disso, como é possível que o curso forme professores mediadores interculturais. Tu tens alguma dúvida com relação a essa questão que eu estudo? |
| 2. Fase de perguntas | Perguntas | <p>1)Gostaria que me tu te identificasses e que me contasses um pouco onde e quando fizeste tua formação inicial em Letras Espanhol e tuas experiências como professor formador em curso de Letras presencial e EaD.</p> <p>2)Queria saber um pouco de ti, como <u>aluno do curso de Letras Espanhol da UFSM</u>, como que foram as relações entre professores formadores e professores em formação, entre professores e alunos? Foram relações de negação do outro, de conflito, ou de aceitação do outro, de amor?</p> <p>3)Como professor que vivenciou essas experiências na graduação e que atua/atuou formando outros professores de espanhol na universidade pública, como tu constrói as relações com teus alunos?</p> <p>4)Acreditas que o curso te preparou para ser um/a professor/a que é um/a mediadora intercultural? Ou</p> |

seja, alguém que está entre a cultura do aluno e as culturas da língua espanhola, a cultura da escola?

MOSTRAR O TRECHO DA ENTREVISTA DA ALUNA DO CURSO E PEDIR PARA COMENTAREM:

Aluna 1: “Foi meio que estranho, porque o estopim da minha desistência foi quando que passei no corredor e disse boa noite e nenhum professor respondeu [lágrimas]. Isso foi, sabe foi terrível, porque eu me senti ignorada assim, foi horrível essa sensação. Daí isso foi que fez eu desistir dessa cadeira. A professora, assim, não, não dava atenção, era uma coisa era meio que, que era só aquele mundo dela e os alunos, os que não têm tanto conhecimento, os que não sabem, eram colocados de lado. Então, para ela, era só quem tem mais habilidade, quem sabe mais, quem sabe falar o espanhol. A gente que teve o começo do semestre [curso], desde o primeiro semestre [do curso] que não teve aquela formação bem bem pegada, que a gente não teve uma base boa, quando chega num certo momento, quando o professor é muito exigente, acaba que meio que desiludindo a gente. E como eu passei no corredor e dei boa noite e tava uma rodinha de professores, uma pessoa só que me cumprimentou, me disse boa noite, e as outras duas não. Então, aquilo ali foi meio que o estopim para minha desistência. E a relação não era não, era boa, não me sentia a vontade dentro da sala de aula. Eu tinha medo de perguntar”.

Aluna 2 – TRECHO 1: Assim, tem alguns professores que sim. Por exemplo, professora Ana Maria Machado {discrição do nome}. A gente veio de uma base fraca, quando chegou no quarto semestre com a Ana Maria Machado foi, assim, um horror. Porque daí ninguém (**ênfase**) conseguiu acompanhar. Bom, acho que 1 ou 2 alunos que conseguiram passar com ela. Da da turma inteira que tinha, acho que só 5 ficaram e 2 passaram com ela. Uma que já era repetente e outro que já tinha outra graduação. Essa turma toda ou desistiu ou rodou com ela e ela falava assim coisas bem pesadas para a gente sabe que a gente tinha que saber aquilo ali, que não interessa que a gente não tinha se o professor anterior não tinha nos passado, que a gente tinha a obrigação de saber aquilo, que ela não ia passar de novo, assim.

Aluna 2 – TRECHO 2: Porque eu tenho essa trava ainda, eu tenho essa trava comigo de falar espanhol. E como ela é nativa, né, (risos) daí ela mandava a gente ler, passava e quando chegava na minha vez teve um dia que eu tremia lendo e ela disse para mim que tava horrível. Tava horrível! E aí ela mandava eu repetir eu não... foi horrível, horrível, horrível. E eu tinha outros colegas que

| | | |
|---------------------|--------------------------|--|
| | | também, a mesma coisa. Erravam e ela dizia que tava horrível. Teve um colega que apresentou um trabalho para mim foi excelente e ela disse que tava ruim. (silêncio) |
| | | 5) Tem alguma coisa mais que tu gostarias de me dizer com relação a essas relações? |
| 3. Narração central | Encorajamento não verbal | |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar | Anotações e alguma pergunta complementar. |

Tabela 6: Roteiro entrevista narrativa com os professores formadores

Acredito, após a análise dos dados, que foi o caminho mais adequado ao meu objetivo. Isso porque consegui escutar dos entrevistados relatos que me fizeram refletir amplamente sobre as relações estabelecidas no Curso de Letras Espanhol da UFSM ao longo de suas formações iniciais, reavaliar minhas hipóteses e escolher outros caminhos para a análise.

2.3.1.2 Do caminho

Para além da busca por informações, a entrevista narrativa requer atenção para com a análise dos dados, a fim de proporcionar à pesquisa consistência suficiente para a sua validade. No tocante à análise, Jovchelovitch e Bauer (2014) resgatam questões importantes. A primeira delas diz respeito à transcrição das gravações. Passo importante e já considerado parte da análise dos dados, a transcrição das entrevistas narradas requer, por mais cansativo que seja o trabalho, atenção do pesquisador. Recomenda-se, inclusive, que esta não seja uma fase terceirizada no processo de pesquisa, pois é parte constituinte da análise.

Para dar conta das transcrições que envolveram minha pesquisa, precisei estudar e buscar recursos disponíveis. O melhor recurso que encontrei e que cumpriu com o que eu esperava foi o Google Documentos *online* e seus complementos (recurso Google drive). O envolvimento para com as transcrições foi um dos pontos que limitou minha coleta de dados em 4 (quatro) entrevistados, o que, por fim, me pareceu suficiente para dar conta do objetivo inicial a que me propunha. Além disso, devido ao trabalho minucioso que a transcrição requer, achei oportuno criar um

tutorial, que segue na sequência, para auxiliar pesquisas futuras que envolvam entrevistas narrativas.

ETAPA 1: PREPARAÇÃO DO ÁUDIO

Configurações de áudio para capturar som do computador:

- Alto-falantes, canto direito inferior da tela do computador (clica com o botão direito do mouse)
- Dispositivo de gravação
- Habilitar “mixagem estéreo”
- Aplicar

Edição de áudio para melhor captação pelo Google Documentos (online)

- Grave as entrevistas em locais pouco ruidosos;
- Use, preferencialmente, o celular para a gravação;
- Baixe o áudio e converta em MP3 (Format Factory é um programa bom para fazer isso – <https://formatfactory.br.uptodown.com/windows>)
- No Audacity, amplifique o som para que o Google Documentos capte melhor o áudio da entrevista (<https://audacity.br.uptodown.com/windows>)

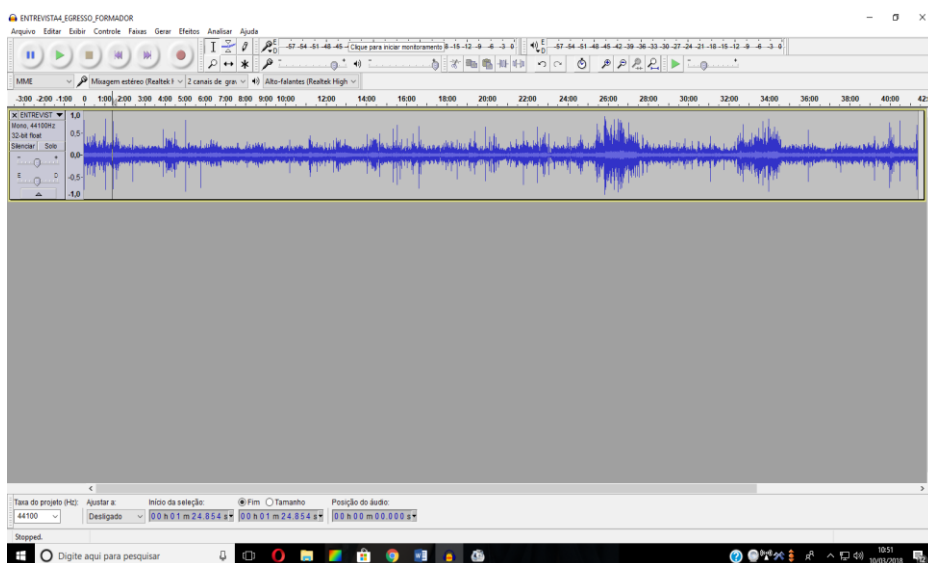


Figura 1: preparação áudio Audacity parte 1

Ctrl +a = seleciona todo o áudio + editar + duplicar

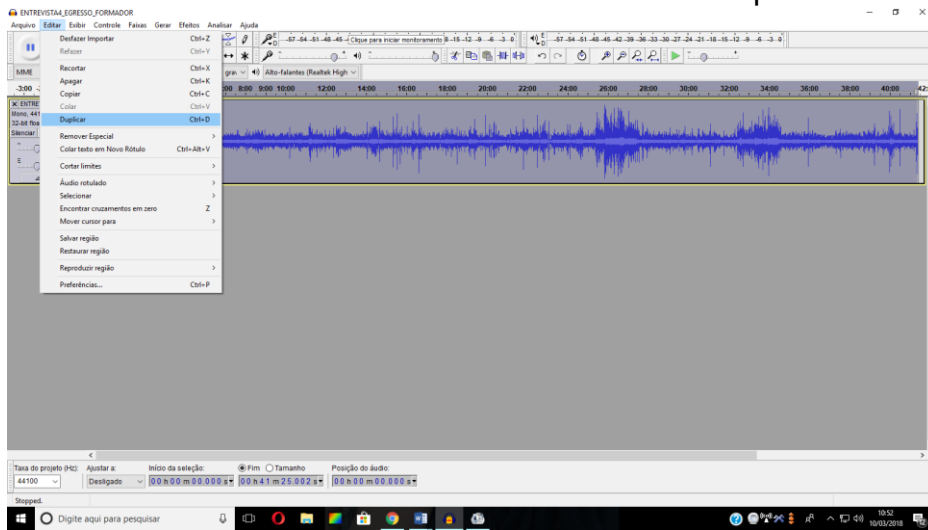


Figura 2: preparação áudio Audacity parte 2

Duplicação

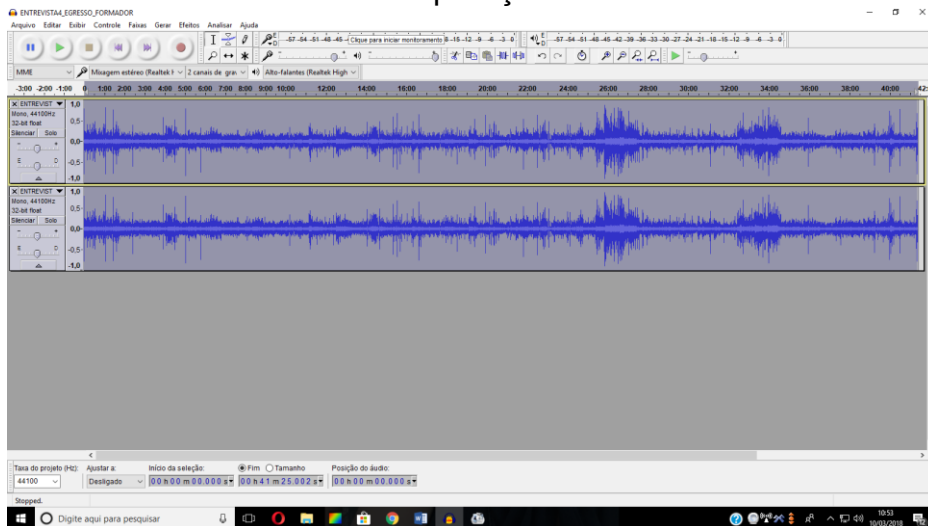


Figura 3: preparação áudio Audacity parte 3

Efeito + amplificar

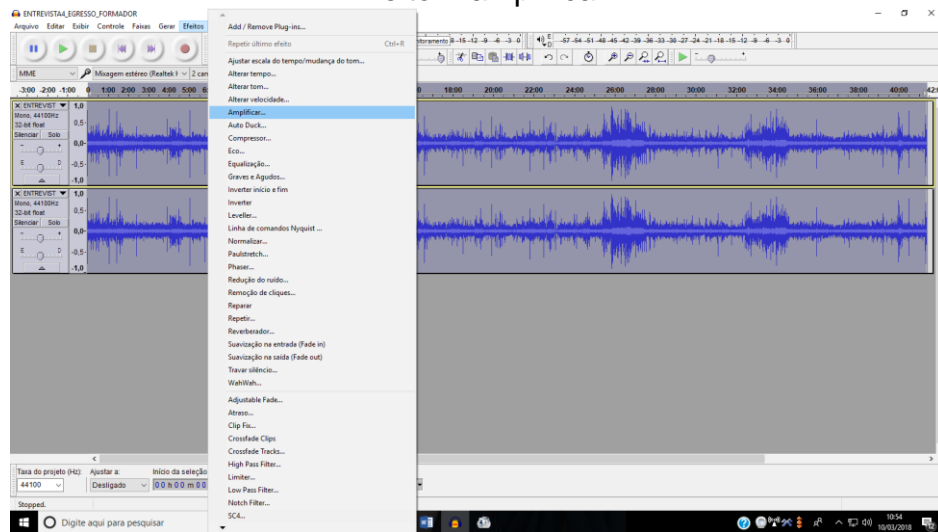


Figura 4: preparação áudio Audacity parte 4

ETAPA 2: ENCONTRE O PROGRAMA QUE MELHOR SE ADAPTE AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Possibilidades online gratuitas

- 1) Site 1 - <https://dictation.io/>
 - 2) Site 2 - <https://speechlogger.appspot.com/pt/>
 - 3) Extensão Chrome – Voicenote II
 - 4) Site 3 – www.google.com.br – buscar no Google por “Google documentos” (Google drive)
- Ir para documentos Google
 - Iniciar novo documento
 - Ferramentas
 - Digitação de voz ou

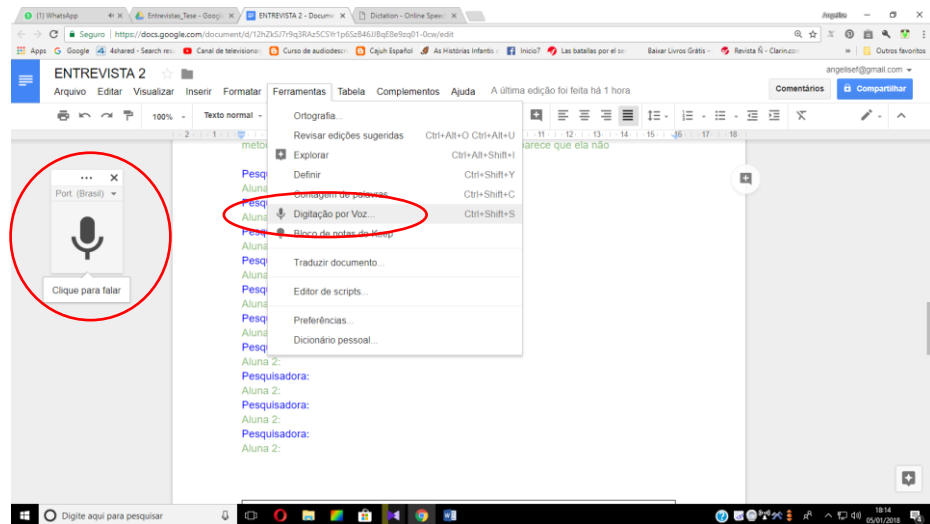


Figura 5: transcrição parte 1

Complementos

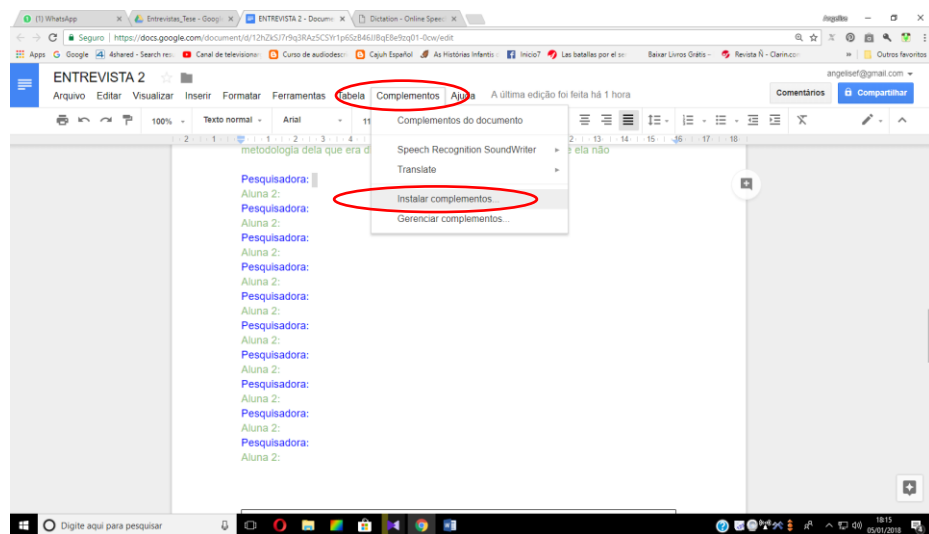


Figura 6: transcrição parte 2

- (Instalar) *Speech recognition sound writer*
- Acionar botão vermelho "start", abrir o áudio em programa de áudio específico, captar o som de tempo em tempo, transcrever o que não for captado e revisar.

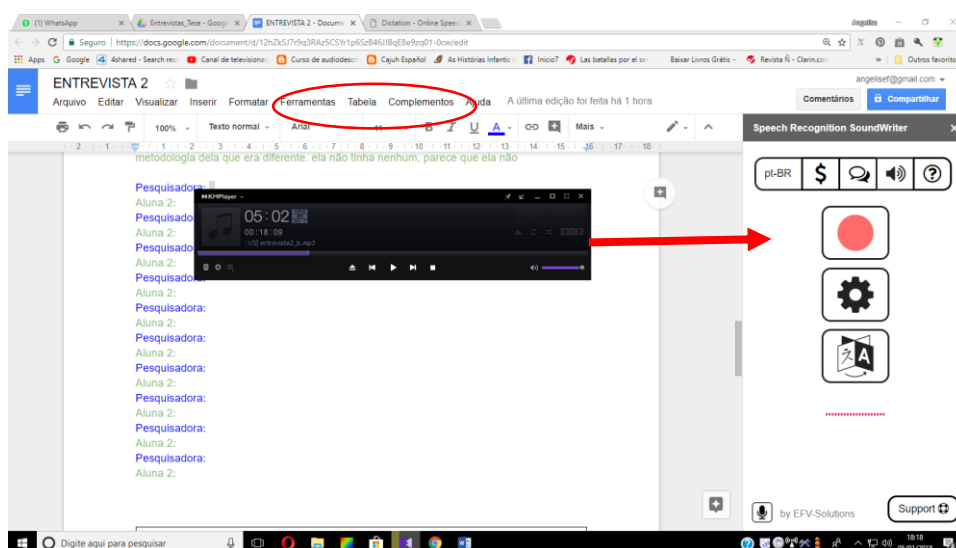


Figura 7: transcrição parte 3

Juntamente com as transcrições e tão importantes quanto ela – são a análise dos dados. A análise diz respeito ao tratamento dos dados, ou seja, a análise em si. Para o estudo dos dados das entrevistas que compõem o *corpus* desta tese optou-se por uma análise interpretativa, inspirada na hermenêutica reconstrutiva apresentada por Trevisan e Deveschi (2011). Não abordarei aqui detalhadamente a hermenêutica reconstrutiva. Tratei apenas elementos que me possibilitem explicar como os dados dessa pesquisa em Educação foram considerados a partir desse paradigma interpretativo.

Para Trevisan e Deveschi,

A posição da hermenêutica reconstrutiva diante o objeto da formação pode ser entendida como uma investigação com a formação de professores, consentido pensar sua compreensão como forma comunicativa de alcançar argumentos válidos. (TREVISAN, A; DEVECHI, C., 2011, p. 412)

Além disso, para a hermenêutica reconstrutiva proposta por Trevisan e Deveschi (2011, p. 6), os argumentos assim como a própria aprendizagem são alcançados quando “múltiplas vozes se empenham no mesmo foco solucionador de um dado problema”. Esta condição de diálogo valida as vozes presentes no texto – seja a de teóricos consagrados na área, seja a dos entrevistados, além de “descentralizar a perspectiva do pesquisador solitário” (2011, p. 6). Não é apenas a minha tese, o meu bosque – mas as palavras, essas vozes que são trazidas para o meu bosque textual e formativo são também parte desse processo e dessas descobertas.

Segundo Trevisan e Devechi (2011),

Os participantes do discurso são sempre sujeitos capazes de falar e agir, devem ter competência linguística. Essa competência é determinada por regras que adquirimos no processo de socialização e oferecem sentido à conversação. Todos devem pretender chegar a um entendimento com outro sobre algo no mundo. O entendimento é o *telos* da comunicação. O importante não é a experiência subjetiva, mas as relações que se estabelecem na comunicação quando os indivíduos buscam entender-se sobre algo. (TREVISAN E DEVECHI, 2011, p. 11)

A hermenêutica reconstrutiva, assim, vem ao encontro das proposições teóricas de Humberto Maturana apresentadas como base teórica dessa pesquisa. Para Maturana (2009), a partir de suas Leis Sistêmicas, um observador (nós) vive no fluir do seu viver e no operar de seu viver a partir do explicar do seu viver. Ou seja, somente nós podemos falar de nossas experiências, sobre nossa vida, na medida em que apenas nós vivemos a corporeidade desse viver. Com isso, o viver relatado nas entrevistas e o conversar (Maturana) - *telos* (hermenêutica) estabelecidos ao longo das entrevistas, e que formam as vozes entrelaçadas a minha voz e a de teóricos que trago para esta tese, são legítimas como *corpus* de análise a partir da hermenêutica reconstrutiva e a partir de Maturana. Isso porque nessa “abordagem reconstrutiva, as pesquisas passam a ser realizadas levando em consideração a categoria do (diálogo com o) outro em toda a sua radicalidade” (TREVISAN E DEVECHI, 2011, p. 12). Afora isso, o pesquisador busca igualmente, a partir da análise, evidenciar este *telos* com as narrativas dos colaboradores e com as teorias, a fim de validar a pesquisa.

2.4 “CAMINANTE, NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR”⁵

Nas considerações finais desta seção, gostaria de propor um diálogo (sempre aberto e em construção) com o texto *Educação Ambiental: sobre metodologias, princípios e atitudes*, do professor Valdo Barcelos (2010). Este texto traz como mote para a discussão em torno das metodologias um pequeno conto de Borges que, a meu ver, é bastante significativo para (re)pensarmos os caminhos das escolhas no campo das pesquisas acadêmicas. Narra o conto que:

⁵Verso de Antonio Machado, poeta espanhol.

Num certo império o rigor da Disciplina da Cartografia havia chegado a tal ponto de perfeição que o mapa de apenas uma província era capaz de ocupar toda uma cidade, enquanto que o mapa do império ocupava toda uma província. Com o passar dos tempos, esses mapas, de tamanho descomunal, passaram a não mais satisfazer aos Colégios e Academias dos Cartógrafos da época. Mais que isso: o imperador, de então, solicitou que fosse colocado mais rigor nos mapas que dali em diante lhe serviria de guia para as próximas viagens. Para satisfazê-lo, os cartógrafos confeccionaram, então, um mapa que tinha exatamente o tamanho do império. (BORGES *apud* BARCELOS, 2010, p. 28).

Diante desta narrativa cabe a seguinte reflexão: é ao caminhar, ao desvendar os territórios da pesquisa que vamos percebendo, ao certo, os caminhos metodológicos que devemos traçar, os mapas mais adequados para nossas viagens acadêmicas, para nossas travessias. É no bosque que escolho se vou para a direita ou para a esquerda de uma árvore. Afinal, como verseja Antonio Machado, “*se hace camino al andar*”. O percurso da escrita de minha tese mostrou a complexidade dessas escolhas e o quanto retomar os caminhos, escolher outros caminhos, abandonar outros tantos percursos, são determinantes para o caminhar investigativo.

E neste caminhar não importa o tamanho da metodologia, como mostra o conto de Borges, mas a forma como, com ela, encontro a porta de saída do meu bosque textual, discursivo, teórico. Afora isso, como aponta Barcelos (2010, p. 39), é importante considerar que a ou as metodologias escolhidas dialoguem com nossas realidades e com a escrita mesma de nossos textos e que essa escrita aponte para “uma reflexão do mundo vivido, como ação que nos institui como seres no e com o mundo”.

Por fim, mas não menos importante no território da investigação qualitativa e, em especial, no que se refere às entrevistas narrativas, destaco a importância do “saber escutar”. Talvez esta seja a habilidade mais significativa que desenvolvi como pesquisadora durante as entrevistas. Ouvir, como aponta Barcelos (2010, p. 23),

ouço muita coisa, e o tempo inteiro. Já escutar (do latim *auscultar*: atentar para aquilo que vem de dentro) exige uma atitude de pausa: pausa para acolher; pausa para cuidar; pausa para pensar; pausa para olhar; pausa para olhar com vagar; pausa para sentir; pausa para sentir com cuidado; pausa para perceber a minúcia; pausa para perceber e para cultivar a delicadeza; pausa para as pequenas coisas; pausa para as ações cotidianas; pausa para os gestos sutis; pausa para suspender a velocidade; pausa para exercitar a lentidão; pausa para viver a experiência; pausa para escutar os silêncios. (BARCELOS, 2010, p. 23)

Que essa escuta seja um caminho de aprendizagem, também, para tantos professores e professoras. Seja na universidade, seja na escola.

3. OS BOSQUES DA TEORIA

*Lo interesante del proceso de comunicación es que nos permite tomar conciencia de que las palabras que salen de nuestro cuerpo, ya sea en forma escrita hablada o cantada, vuelan en el espacio cargadas de eco de otras voces que ya antes de nosotros las habían pronunciado.*⁶

São muitos os caminhos que levam ao delineamento teórico de um trabalho. A teoria apresenta-se como um bosque e suas infinitas possibilidades. Há como perder-se em meio às escolhas e há como encontrar um caminho capaz de nos levar para além do bosque, para um espaço significativo de reflexão, de diálogo, de prática, de mudança.

Na busca por dar luz as minhas inquietações como professora formadora, por dar um mínimo de respostas as minhas dúvidas, fui encontrando teóricos que, como menciona Rubem Alves a respeito da obra de Martin Buber, “colocaram palavras nos meus sentimentos”⁷. No campo da linguística, em especial no que compreende o ensino de línguas estrangeiras modernas, as leituras do professor Vilson Leffa passaram a ser obrigatórias no meu “*quehacer*” docente. Almeida Filho, Vera Menezes, Maria Celani, Arno Giovannini, Encina Alonso, Kanavillil Rajagopalan, Jane Arnold, etc., foram outros teóricos que trouxeram um caminho epistemológico a minha prática como professora de espanhol. No campo da educação, em especial no tocante a educação intercultural e a biologia do amor, deparei-me com textos de Reinaldo Fleuri, de Valdo Barcelos, de Néstor García Canclini, de Paulo Freire, de Humberto Maturana e de Francisco Mora. Estes me ajudaram a adentrar o bosque. Com estes, a caminhada delinear-se-á. Com eles, inicio um diálogo aberto (porque o texto sempre remete para fora, para o não dito, para o que pode ser dito) em busca de algo (talvez, uma resposta; talvez, várias perguntas!) que me possibilite contribuir para que o espaço do ensino e da aprendizagem de espanhol se apresente como um “lugar” mais efetivo para o “despertar” de um professor mediador intercultural que traga o amor (Maturana) como componente de sua formação, como saber profissional, como vivência.

⁶ESQUIVEL, Laura. Tan veloz como el deseo. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2014 pg. 194

⁷ALVES, Rubem. **Mansidão.** Disponível em http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id131001.htm Acesso em 10 de abril de 2016.

Para tanto, a fim de dar contorno a essas discussões a que me proponho, este capítulo organizar-se-á suas seções principais em “caminhos”, conforme segue:

- **Primeiro caminho**, onde abordo questões sobre a formação do professor de espanhol;
- **Segundo caminho**, onde proponho, a partir de Maturana, o amor como parte da formação docente;
- **Terceiro caminho**, onde proponho que a docência em língua espanhola se realize na mediação intercultural, a partir das proposições da *Biologia do Amor*, de Maturana.

3.1 PRIMEIRO CAMINHO

O ensino de línguas estrangeiras já passou por muitas transformações. Só no século XX podemos observar uma série de teorias, enfoques que nortearam o seu estudo. Dentre elas, podemos destacar: enfoque gramática-tradução, enfoque direto, enfoque para a leitura, enfoque áudio-lingual, etc.

Muitas dessas transformações que aconteceram no ensino de línguas estrangeiras foram acompanhadas ou acompanharam transformações no campo da psicologia. Com o humanismo e o cognitivismo, por exemplo, a ideia de fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas passou a não ser mais aceita. Com isso, muitos dos enfoques antes utilizados nas salas de aulas de idiomas perderam o sentido. Segundo Leffa (1988), estes enfoques baseados em automatismos passaram a ser rejeitados, pois, até meados dos anos 70 do século passado,

acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (...) Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo (LAKOFF, 1972, 60-1 *apud* LEFFA, 1988, p. 15).

Frente a isto, o ensino de línguas passou por uma série de transformações, transformações essas que Leffa (1988) denomina como “período de transição”. Neste

período, surgiram enfoques que procuraram ver a aprendizagem de forma mais “humana”, ou seja, as investigações foram centradas no sujeito e nas suas necessidades. Outros enfoques, então, passaram a fazer parte das perspectivas de ensino e de aprendizagem de idiomas, como Sugestologia de Lozanov, Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento, Método silencioso de Gattegno, Método de Asher - Resposta física Total, Abordagem Natural, Abordagem Comunicativa.

Segundo Leffa (1988),

um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (LEFFA, 1988, p. 25).

Para o professor Leffa (1988, p. 25), “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”. Para o autor, “a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento”.

Neste sentido, vale destacar o que Celani apresenta em *Ensino de línguas: ocupação ou profissão* (CELANI, 2006, p. 34) sobre a profissionalização do fazer do docente de línguas. Para a autora, “a questão de uma estrutura de carreira ainda não está adequadamente resolvida, nem na universidade nem na escola pública de ensino fundamental e médio”. No mais, a autora destaca que, em educação,

estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo, Estamos atuando na área da preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço, que é remunerado. (CELANI, 2006, p. 30)

A autora traz ao leitor também o seguinte questionamento: “serão nossos alunos meros clientes, que nos remuneram por nossos serviços, direta ou indiretamente?” (CELANI, 2006, p. 30). A forma como nos relacionamos com a nossa profissão, com o nosso aluno, com o ensino, com a educação, vai apontar para que tipo de profissionais nós somos. Podemos nos apresentar como professores que

depositamos e/ou transmitimos informações aos nossos alunos; podemos nos apresentar como seres superiores àqueles aos quais passivamente ensinamos, à moda educação bancária apresentada por Freire em *Educação e Mudança* (FREIRE, 2011, p. 49) ou nos constituímos como professores interculturais, abertos às trocas, ao ensinar e ao aprender, ao respeito mútuo de existir e de fazer o outro existir no espaço do conviver que se estabelece.

Nesse sentido, o professor constitui-se como sujeito que percebe o saber como algo que está no mundo de cada um e no mundo como um todo, compreendendo que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, ou seja, “não há saber mais, nem saber menos – há saberes diferentes” (FREIRE, 2010, p. 23). Esse professor se vê e vê o aluno como membros de uma mesma comunidade de aprendizado. Ambos são colaboradores e partícipes nas interações. Isso vem ao encontro do que Freire propõe em *Pedagogia da Autonomia* (2010, p. 33) ao afirmar que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Maturana e Rezepka (2008) compartilham dos pressupostos de Freire ao afirmarem que “a tarefa de formação humana é o fundamento de todo o processo educativo”. Para os autores, “a maior dificuldade na tarefa educacional está na confusão entre duas classes distintas de fenômenos: a formação humana e a capacitação” (MATURANA e REZEPKA, 2008, p. 11).

Entendem os autores que “a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável” (MATURANA e REZEPKA, 2008, p. 11). Quanto à capacitação, Maturana e Rezepka (2008) mencionam que esta

tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver. Por isso a capacitação como tarefa educacional consiste na criação de ação onde se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver, criando um âmbito de ampliação das capacidades de fazer na reflexão sobre esse fazer como parte do viver que se vive e deseja viver. (MATURANA E REZEPKA, 2008, p. 11)

Neste sentido, perceber a formação do professor de espanhol como algo que vai além da aprendizagem da língua e de metodologias para o ensino dessa nos faz

ver que precisamos, como formadores, avançar muito no que de fato seja preparar professores para o exercício da docência. É preciso além de preparar estes professores para uma prática mais humanista nos relacionarmos no processo igualmente de forma humana e igualmente como aprendizes da docência, como professores em ininterrupto processo de formação, pois *“formarse no puede ser más que un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”* (FERRY, 1991, p. 43).

É preciso pensar também que a formação não é, como destaca Carlos Marcelo (1995, p. 5), “meramente entrenamiento”, ou seja, a formação do professor é *“la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”* (HONORÉ *apud* CARLOS MARCELO, 1995, p. 5 e 6).

Nesse projeto pessoal e coletivo, o papel do aluno como partícipe da sua formação é indiscutível. Quem não deseja aprender espanhol, quem não deseja mover-se em busca dos saberes necessários para ser professor de espanhol terá grande dificuldade em exercer a profissão, pois para incluir alunos em uma comunidade linguística o professor precisa fazer parte desta comunidade (LEFFA, 2009, p.122).

No entanto, penso que o professor que auxilia (n)à formação de outros profissionais da educação também tem a sua responsabilidade diante deste conviver. O formador como um profissional mais experienciado deve trazer para seus espaços de ensino e de aprendizagem(ns) além de aspectos formais da língua, aspectos da formação humana fundamentais para a aprendizagem dessa língua. Um determinado conhecimento não necessita anular ou borrar o outro, podem ser complementares. Para mim, isto é capacitar este futuro professor de espanhol para um trabalho amoroso com gente, com seres humanos. O amor na formação não como um elemento à parte, um apêndice, mas como determinante para a constituição profissional deste futuro professor.

Leffa (2006) a respeito da formação de professores de língua estrangeira menciona ainda que

o professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação. (LEFFA, 2006, p. 353 e 354)

Essa preparação está estreitamente relacionada com o que seja “formar” e “treinar”. Como Carlos Marcelo, Leffa diferencia formação de treinamento. Para Leffa, “define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos” (LEFFA, 2006, p. 355). Já formação, que acontece ininterruptamente, “é vista como uma preparação para o futuro” (LEFFA, 2006, p. 355). A formação, para o autor, “é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita” (LEFFA, 2006, p. 355). Ademais, segundo Leffa, “há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além” (LEFFA, 2006, p. 355).

Para explicar o que seja “formar” e “treinar”, Leffa ilustra a diferença da seguinte forma:

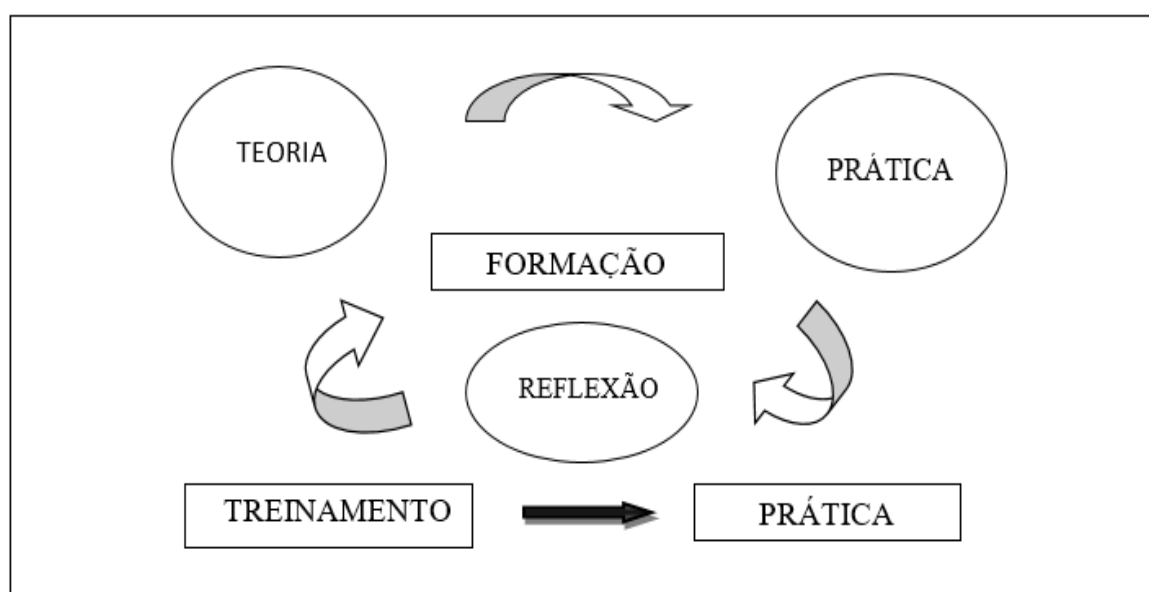


Figura 8: Diferença entre formação e treinamento proposta por Leffa (2006, p. 356)

Leffa, neste mesmo artigo, aponta questões muito significativas no que se refere à formação do professor de língua estrangeira. Para o autor,

a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. (LEFFA, 2006, p. 356)

É neste sentido que preparar este profissional não é algo simples, mas profundamente complexo. Leffa propõe que nosso desafio, como professores formadores, é prever o futuro. Isso porque “quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos” (LEFFA, 2006, p. 356). Alerta Leffa que não temos condição de prever como será este mundo, mas que podemos, em âmbito teórico e prático, “alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida” (LEFFA, 2006, p. 356). Para o autor,

um diploma de conclusão de curso deveria ter impresso, junto com a data, um termo de validade, deixando bem claro que um determinado conhecimento é um bem perecível. O conhecimento evolui e aquilo que é verdade hoje provavelmente não será verdade amanhã. O conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação. (LEFFA, 2006, p. 357).

Maturana e Rezepka (2008) não trabalham com a perspectiva de futuro, por exemplo. Para eles, só o presente é possível. Os autores assinalam que

a tarefa da educação é a de formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social. (MATURANA e REZEPKA, 2008, p.)

Como trazer isto para a formação? Através do amor, segundo Maturana. O amor como uma emoção fundamental, como fundamento do social.

3.2 SEGUNDO CAMINHO

Para Maturana, o amor é “a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p. 23). Este amor como um conhecimento atemporal que, diferente do conhecimento teórico e prático que se modifica com a execução de novos estudos e que deixa de fazer sentido em determinados contextos, (o amor) não perde a sua função humana.

A formação de professores de espanhol vista a partir de minha perspectiva, então, deve trazer como elemento da capacitação, como elemento determinante para a preparação de futuros profissionais da educação, tanto como a teoria, tanto como a prática, a formação humana. Neste sentido, eu proponho uma nova leitura para a ilustração criada por Leffa ao diferenciar “formar” e “treinar”. Especificamente no tocante à formação de professores, agregaria o Amor. Esta Figura 9 será retomada e ampliada no “Terceiro Caminho”, quando propor possibilidades para que formemos professores mediadores a partir das proposições da biologia do amor.

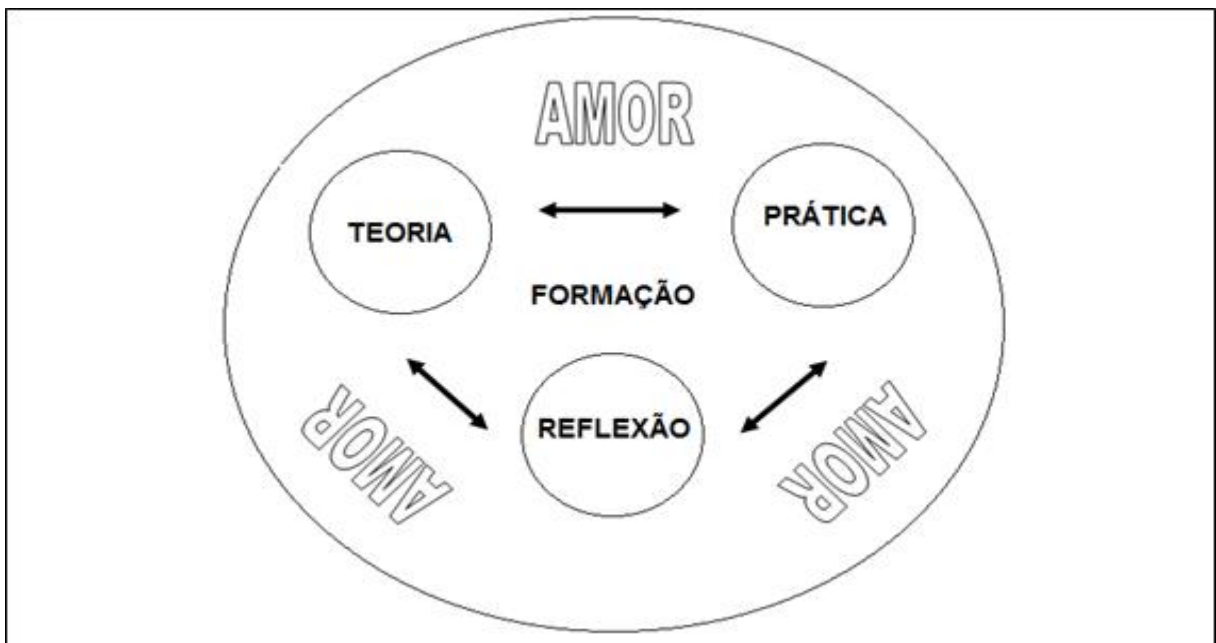


Figura 9: O amor como parte da formação docente

A Figura 9 procura exemplificar como se configura a proposta de formação de professores, em especial de professores de língua espanhola, defendida nesta tese. O amor não como algo atrelado aos aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação, mas como presente em todos os elementos que compõem essa formação. O amor não como pano de fundo, mas como fundador de uma prática que tem, evidentemente, norte teórico, metodológico, reflexão.

Nessa Figura 9, os elementos não estão inseridos como um sendo consequência do outro, um levando a outro ciclicamente, mas apresentam-se relacionados, articulados. Isso ocorre porque considero que uma prática amorosa traz junto consigo o mundo do professor e do aluno, elementos da própria condição humana, ou seja, apresenta a sua complexidade através de uma “ligação indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano” (MORIN, 2015, 141). É neste sentido, também, que o professor que traz o amor como fundamento de sua prática não pode apresentar-se de forma descompromissada (FREIRE, 2011). Como profissional, como ser humano inserido neste processo que é a formação,

não posso nas segundas-feiras assumir compromisso como homem, para nas terças-feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quando mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (FREIRE, 2011, p. 24 e 25)

O amor como parte determinante para este processo ininterrupto que é a formação de professores de espanhol nos faz trazer à discussão outro aspecto significativo: o espaço que o amor tem tido nas discussões e demandas institucionais da universidade. Qual a presença do amor no currículo acadêmico? E na prática pedagógica? Quem fala de amor na universidade?

Rubem Alves (2011) escreveu em *Variações sobre o Prazer* sobre o amor na universidade, apontando que ainda é um tema tabu por conta de que muitos não veem um fundamento científico no amor, não o colocam no “País dos Saberes”. Reflete Alves sobre a postura dos pedagogos no que se refere ao trazer o tema para um debate mais efetivo, como prática dentro do universo da formação de professores. Alves alerta, ainda, sobre o fato de o amor ser relacionando ao romantismo, às

relações amorosas, acepções dadas à palavra por influência do romantismo literário do século XIX. O autor destaca, a este respeito que:

Ah! Como os pedagogos têm medo da palavra amor! Se a usassem, seriam apelidados de românticos! Mas quem tem respeito intelectual por um romântico? Na melhor das hipóteses, ele escreverá poemas e comporá canções. Mas de um romântico não se pode esperar conhecimento. Apenas ejaculações emotivas. E não há nada a que os pedagogos mais aspirem que ser admitidos no “País dos Saberes”. Por isso sonham com a elevação da educação à dignidade de ciência, para poder ser admitidos nos círculos da ciência. (ALVES, 2011, p. 25 e 26)

Ainda que seja um tema pouco discutido, já conseguimos ver algumas inserções dele no debate acadêmico. Exemplo disto são as disciplinas propostas pelo professor Valdo Barcelos para o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM: “Seminário Temático/Avançado LP1: Humberto Maturana e Educação I”, “Seminário Temático/Avançado LP1: Intercultura e Educação - Descolonização do Saber”, “Seminário Temático/Avançado: Educação, Intercultura e Direitos Humanos – I” e “Seminário Temático/Avançado: Humberto Maturana e a Educação - Educação no Amor e na Liberdade”. Todos estes seminários trazem como norte a não negação do outro nas relações (Maturana). No entanto, ainda é pouco. No curso de Letras, por exemplo, salvo a prática amorosa e a pesquisa de algum professor – o tema ainda não é debatido de forma sistematizada na formação de professores de línguas. Precisamos fazer destes debates uma prática constante nas universidades para provocarmos mudanças significativas e necessárias na educação como um todo, em todas as suas etapas e modalidades de ensino.

Justifica-se esta necessidade de trazer o amor para a universidade, para a formação de professores e para o aprendizado de língua estrangeira, quando lemos notícias como as vinculadas no Diário Gaúcho em abril de 2016. Em março deste mesmo ano, no Instituto de Letras de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma aluna foi constrangida em aula, por sua professora formadora, por ter comparecido a classe na presença de sua filha de cinco anos. Ao relatar o fato ao jornal “Diário Gaúcho”⁸, a aluna de Letras disse que se sentiu “constrangida com olhares e bufadas que a professora dirigia à filha”:

⁸Disponível em <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2016/04/universitarias-relatam-que-foram-constrangidas-por-professores-ao-levar-filhos-para-sala-de-aula-5709643.html> Acesso em 10 de abril de 2016.

— Foi bem ruim. Eu fiquei chocada com o que aconteceu, porque a gente não esperava. Minha filha ficou brincando de boneca, cochichando com as bonecas, e a professora o tempo inteiro interrompia a aula para suspirar e olhar feio para minha filha — disse Mariana em entrevista ao Diário Gaúcho. Assustada com a reação da professora, a filha sussurrou para a mãe: — Eu vou sair daqui, tá mãe. (UNIVERSITÁRIAS relatam que foram constrangidas por professores ao levar filhos para sala de aula. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 01/abril/2016. Notícias⁹)

O caso da UFRGS, no entanto, não é um caso isolado. Em março de 2016, também em Porto Alegre, a estudante da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Taís Barboza da Conceição, de vinte e três anos, “relatou ter sido expulsa pelo professor porque amamentava a filha de sete meses em sala de aula¹⁰” (Diário Gaúcho, Porto Alegre, 01/abril/2016. Notícias). Na rede social Facebook, Taís comentou que o professor teria dito “— Assim não dá, né? Pode sair da sala — disse ele, apontando para a porta” (Diário Gaúcho, Porto Alegre, 01/abril/2016. Notícias).

Ambos os casos citados e que aconteceram no Rio Grande do Sul nos fazem refletir sobre os fundamentos da educação, sobre a formação destes professores que estão nas salas de aula preparando profissionais para atuarem nas diversas áreas. Não por acaso escutamos muito hoje em dia que a saúde precisa humanizar-se. Há projetos, por exemplo, como a rede Humaniza SUS que busca trazer para o sistema público de saúde uma prática mais amorosa de interação. No campo da educação, este tipo de relato apresentado pelas alunas universitárias nos faz refletir sobre a atuação destes então alunos de licenciatura - futuros profissionais da educação - quando estiverem na escola.

É importante destacar que casos como os relatados pelo Diário Gaúcho são noticiados semanalmente Brasil afora, são vivenciados diariamente no restante do mundo, onde muitas vezes direitos básicos são negados às pessoas, como é o caso da menina Malala que precisou enfrentar a cultura do seu país para ter acesso à educação, porque a escola, o acesso ao conhecimento formal é negado às mulheres

⁹ Disponível em <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2016/04/universitarias-relatam-que-foram-constrangidas-por-professores-ao-levar-filhos-para-sala-de-aula-5709643.html> Acesso em 10 de abril de 2016.

¹⁰ Disponível em <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2016/04/universitarias-relatam-que-foram-constrangidas-por-professores-ao-levar-filhos-para-sala-de-aula-5709643.html> Acesso em 10 de abril de 2016.

em sua cultura. No caso de Malala, esta precisou sair de seu país, após sofrer um atentado, para ter o direito de viver e de estudar, para ter garantidos seus direitos humanos básicos, assim como o são aos meninos da sua idade.

Segundo Bohn (2006, p. 128), “o sistema de crenças faz o filtro de nossa aprendizagem e de nosso ensino. O novo somente pode participar de nossa estrutura mental à medida que admitimos que a estrutura atual pode e deve ser alterada”. Como apresenta Bohn, “isto certamente não está de acordo com a nossa cultura patriarcal que trabalha com o definitivo, com o coerente e o racional (BOHN, 2006, p. 128). É neste sentido que ainda vemos muito do que aprendemos ao longo de nossa educação escolar e universitária e que criticávamos como não sendo adequado sendo reproduzido nas salas de aula. Muitas vezes, na nossa sala de aula reproduzimos coisas que criticamos veementemente. Isso porque levamos conosco, como professores, muito dessas crenças que formaram nossa aprendizagem e nosso ensino e muitas delas (talvez boa parte delas) está centrada em um ensino que nega o outro como legítimo na relação. O aluno é visto ainda, por muitos professores, como uma “tábua rasa”. O professor é visto ainda como o detentor do saber, impermeável ao aprendizado, quase uma entidade intocável. E isso precisa mudar urgentemente.

Frente a isto, eu me pergunto: Como é possível aprender em um ambiente onde sou negado constantemente? Como aprendo com alguém que nega meus saberes, minha história, minha forma de estar, de aprender e de ensinar no mundo? Como aprendo com alguém que me nega como legítimo outro na nossa relação? Que educação é esta que me nega no espaço da relação com os sujeitos deste processo de aprender e de ensinar? No caso da língua espanhola em especial, como posso aprender outro sistema linguístico, outra cultura, com um professor que me nega como legítimo outro na relação? Com um professor que nega a minha cultura, a minha forma de me manifestar linguística e culturalmente? Como aprendo a ser professor com um professor que não me ama (Maturana)? É possível que este professor formador se apresente amorosamente como um mediador intercultural? É possível que me auxilie neste processo de me tornar, como professor, também um mediador intercultural e, portanto, amoroso? É possível aprender o amor?

Para dar conta minimante destes questionamentos é importante trazer à baila as proposições de Humberto Maturana. Para o autor, “a emoção que torna possível a

história da hominização é o amor” (MATURANA, 2009, p. 23). De acordo com o autor, “o amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social” (2009, p. 23).

Ao analisarmos, à luz das proposições do pesquisador chileno, os casos mencionados acima, vividos pelas universitárias no RS, não podemos dizer que estes casos se tratam de relações sociais. Podem configurar-se como qualquer outro tipo de relação, mas não são relações sociais, pois para serem sociais devem aceitar o outro como legítimo outro na relação ou, como sintetiza Maturana, “sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social” (MATURANA, 2009, p. 23).

De acordo com Maturana (2009, p. 14 e 15), nos declaramos seres racionais e utilizamos este argumento, inclusive, para nos diferenciarmos de seres não racionais, como outros animais. Isso se dá porque nossa cultura traz a razão como um valor. Para o autor chileno (2009, p.15), “dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional’. A emoção é desvalorizada na nossa cultura e talvez seja por isto que não percebamos, como afirma Maturana, que o que constitui o nosso viver humano seja o entrelaçamento entre emoção e razão, “que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 2009, p. 15).

Afora isso, para Maturana, as emoções

não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção. (MATURANA, 2009, p. 15).

As emoções são, biologicamente, “disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações” que, segundo Maturana, “se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa (MATURANA, 2009, p. 22)”. Para Maturana, não há ação humana sem emoção, justamente porque somos seres emocionais. Para o autor, a emoção fundadora que possibilita “um modo de vida

baseado no estar junto em interações recorrentes” (MATURANA, 2009, p.22) é o amor.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido da agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. Finalmente, não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção. (MATURANA, 2009, p. 22 e 23)

De acordo com Maturana (2009), para que haja interações recorrentes é preciso que haja uma emoção que funda isso. Para o autor, existem duas emoções pré-verbais que tornam isso possível: o amor e a rejeição. Maturana considera que “a rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e pode estabilizar-se como tal” (MATURANA, 2009, p. 66 e 67).

Afora isso, Maturana e Dávila (2009) esclarecem que os seres humanos só existem no *linguajear*, ou seja, mais que um código, um sistema, nós existimos na relação de aceitabilidade, de legitimidade do outro que se dá através do fluir do conviver, no conversar. Para os autores, este conviver é “a realização do próprio viver entrelaçado com o viver de outros” (Maturana e Dávila, 2009, p. 83). Diante disso, complementam os autores, que

nós, seres humanos, existimos no fluir de nossas emoções como distintas classes de domínios de condutas relacionais. Disso advém o *linguajear* na vida cotidiana entrelaçado com o fluir de nossas emoções no que chamamos de conversar. Enfim, nós, seres humanos, existimos nos mundos que geramos em nossas coordenações de fazeres e emoções de modo que nossas emoções continuamente constituem o fundamento e o caráter relacional de nosso viver ou conviver conosco mesmos e com os outros. (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 83).

Frente a isso me parece oportuno trazer o amor como fundamento da formação de professores como um todo e de língua espanhola em especial. É através do desenvolvimento de práticas amorosas que vamos, com nosso *linguajear*, construir significativos espaços de aprendizagem(ns), de trocas, de interações. Espaços estes

relacionais que, lentamente, pelo próprio *linguajar*, vão estabelecendo uma nova cultura na educação, na universidade – a do amor.

Ao tratar do saber amar em Maturana, Mariotti (2000, p. 310) destaca algumas considerações importantes. Uma delas diz respeito à cultura. Para o autor, o amor é algo que já nascemos sabendo e que na convivência familiar, em geral, (geralmente) vamos aperfeiçoando. No entanto, com o passar do tempo nos vemos obrigados a enfrentar a cultura que é o oposto de tudo isso. “Amar o outro significa reconhecê-lo e legitimá-lo, sem que ele precise de nenhum modo justificar a sua humanidade. Todavia, vivemos em uma cultura em que prevalecem o não-reconhecimento e a exclusão” (MARIOTTI, 2000, p. 312). É neste sentido que Maturana afirma que a agressividade é de origem cultural assim como também o é a competitividade (MATURANA, 2011), outro termo bastante discutido por Maturana e que retomaremos no decorrer deste texto. Logo, se a cultura for a da cultura da aceitação do outro, da não competição, da não violência, teremos outro tipo de conviver porque teremos outra forma de *linguajar*, isso porque “todo *linguajar* se apóia num suporte emocional que pode mudar com o seu curso” (MATURANA, 2011, p. 10).

3.2.1 O Amor, o Ensino e a Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)¹¹

3.2.1.1 O que é preciso dizer

Ao pensarmos o ensino e a aprendizagem como acontecimentos que se dão de forma bastante complexa precisamos atentar para algo que me parece simples, mas oportuno mencionar: nem sempre que ensino determinados fundamentos da língua espanhola o meu aluno aprende; nem tudo que meu aluno sabe sobre a língua espanhola aprendeu comigo ou na universidade (o mundo é um campo muito fértil de possibilidades para imaginar que minha sala de aula basta para se aprender uma nova

¹¹ Usarei o termo língua estrangeira porque penso o espaço da UFSM como um lugar onde a língua espanhola não é usada fora da sala de aula. Embaso-me em LEFFA (1988, p. 3) para diferenciar que segunda língua (L2) nos referimos quando a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno e língua estrangeira (LE) quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula.

língua). Ensino e aprendizagem, neste sentido, não são binômios perfeitos e é por isso que, neste bosque teórico pelo qual percorro, não utilizarei a expressão “ensino-aprendizagem”, mas sim “ensino e aprendizagem”.

Nesses processos de ensinar e de aprender, o professor de espanhol como língua estrangeira que pretende ser um professor amoroso precisa dar-se conta de algumas questões que circulam no campo da neuroeducação e que são fundamentais para sua atividade profissional como formador: o funcionamento do cérebro humano. Este conhecimento auxiliará significativamente no ensino e na aprendizagem do seu aluno, que além de aprender uma nova língua é um professor em formação e precisa aprender, também, sobre os seus “*quehaceres*” profissionais.

O cérebro humano é um território muito especial e, de certo modo, bastante desconhecido – ainda que já tenhamos tantas pesquisas sobre ele. O cérebro apresenta seu maior desenvolvimento ao longo dos primeiros anos de vida do indivíduo, dentro de um continuum temporal. No entanto, hoje já se sabe que o cérebro adulto apresenta uma continuação deste desenvolvimento, pois segue mudando. De acordo com MORA (2013),

la propia neurona es plástica, es decir, está cambiando constantemente gracias al trabajo de sus genes. Y esto último se refleja obviamente en los circuitos que conforman estas neuronas, donde se genera quiénes somos cada uno, y cómo ese ‘uno’ cambia cada día y a lo largo de toda la vida. Precisamente la interacción del individuo con el medio ambiente produce continuos cambios en el cerebro. (MORA, 2013, p. 40)

Afora isso, o neuroeducador Mora (2013) explica que, basicamente, o córtex cerebral está dividido em dois hemisférios – direito e esquerdo. Para o autor, o hemisfério direito “*es fundamentalmente el cerebro holístico, global, que realiza asociaciones de tiempos (acontecimientos) y espacios (lugares) muy distantes de modo constante. Es generador de ritmos, música, imágenes, dibujos*” (MORA, 2013, p. 41). O hemisfério esquerdo, por sua vez, “*es lenguaje, lógica, matemáticas. Es el hemisferio ‘analítico’*” (MORA, 2013, p. 41). Explica o neuroeducador que ambos os hemisférios não trabalham em separado – há sempre um intercâmbio constante e ininterrupto de informações. Porém, o mais significativo que explica Mora diz respeito às emoções e ao cérebro. Para o estudioso, “*es esencial conocer el mundo de las*

emociones para captar la esencia de la enseñanza” (MORA, 2013, p. 41). Mora destaca que:

la elaboración de las emociones corresponde a otro cerebro dentro del cerebro que se conoce como sistema límbico o cerebro emocional. La emoción es la energía que mueve el mundo. Su importancia principal radica en que lo que se ve, se oye, se toca, paladea o se huele, tras ser analizado sin emocional alguno por las correspondientes áreas sensoriales específicas de la corteza cerebral, pasa por el filtro del sistema emocional y es allí donde a esas percepciones sensoriales, ya creadas, se las acuña con la etiqueta de bueno o malo, atractivo o rechazable, interesante o soso. En otras palabras, los abstractos o ideas con las que trabajan las cortezas de asociación para crear el pensamiento ya están impregnadas de emoción. (MORA, 2013, p. 41 e 42)

O que isso significa exatamente quando pensamos o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira? O que isso significa quando pensamos a formação deste professor como um professor amoroso? Primeiramente, vale considerar que: 1) o aluno aprende apesar das condições e dos professores que tem; 2) o aluno aprende independente de o amor existir no espaço relacional com o professor.

Ao considerar estas questões e as proposições de Mora, (re)conhecer que o cérebro funciona através das nossas emoções, significa que precisamos construir espaços de aprendizagens onde o outro e a cultura do outro sejam respeitados e que, conseqüentemente, a cultura do professor e o professor como sujeito deste conviver sejam aceitos igualmente neste processo. Significa que precisamos construir um *linguajar* fundado na emoção do amor, porque além de sabermos, através de Maturana, que somos seres biologicamente preparados para isso, sabemos, também, que, em termos de aprendizagem, no espaço da cultura, “*el binomio emoción-cognición es un binomio indisoluble*” (MORA, 2013, p. 66), ou seja, só terá função a nossa atividade como docentes se pudermos mover nossas forças em prol de algo que emocionalmente seja benéfico para o nosso aluno, se o que propusermos não o negar como sujeito participante deste conviver, não afetá-lo negativamente. É neste sentido que, segundo Mora (2013), só podemos aprender aquilo que amamos.

E esse amor, segundo Maturana (2014, p. 221) “é sempre a primeira vista”. Esse “amor que é uma tarefa do sujeito” (FREIRE, 2011, p. 36) era, para Freire, a própria educação. Para ele, “quem não é capaz de amar os seres inacabados não

pode educar” (FREIRE, 2011, p. 36). Morin (2011, p. 41), neste sentido, afirma que, “paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas”. Esta situação, para Morin, esconde o próprio ser humano, a sua complexidade que é biológica, cultural. É uma pena que, como afirma Barcelos (2013, p. 24), “em educação ainda tenhamos muitas obviedades que precisam, realmente, ser incorporadas em nosso fazer educativo cotidiano”.

E esta incorporação em se tratando de ensino de espanhol como língua estrangeira deve começar pelo olhar (e pela linguagem) amoroso(a) do professor, “pelo amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador” (MORIN, 2007, p. 71). Deve começar com o professor sendo (ou retornando como o) “o centro da pedagogia, não apêndice”, como coloca Arroyo (2011, p. 10), pois é preciso deixar de ver o professor “como recurso” – seja ele da etapa de ensino que for. É preciso, como coloca Arroyo (2011, p. 10), que se “recupere a sua condição de sujeito da ação educativa junto com os educandos”.

3.2.1.2 Do que é preciso (sempre) discutir

São indiscutíveis os avanços que a linguística aplicada alcançou nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. No entanto, sobre emoção, ainda há pouca pesquisa nesta área. Ainda mais raros são os trabalhos que trazem o amor como centro do debate. Em geral, identificamos estudos que se aproximam a essa temática, mas que não a centralizam, como a afetividade, a motivação, as crenças sobre a aprendizagem, as crenças sobre o papel do professor, as crenças sobre a língua estrangeira, sobre a escrita, a ansiedade, etc.

Aragão (2011, p. 164) destaca, neste sentido, o quanto os estudos da linguagem ainda apartam emoção e razão. Atribui a isso a história do pensamento ocidental compatível com a visão grega clássica que desconfiava das emoções, pois estas estão “relacionadas com o conceito de Platão de que as emoções, ou as paixões nas palavras do filósofo, devem ser desconsideradas e evitadas porque partem da

base mais inferior da mente e pervertem a razão” (ARAGÃO, 2014¹², p. 29). Neste sentido, segundo Goleman (*apud* Arnold, p. 21), sofreremos de uma “incultura emocional”.

O estudo de Aragão (2001 e 2014) me parece ser um dos poucos trabalhos que trazem a emoção como centro do debate do ensino de língua, ainda mais na relação que estabelece com as proposições de Maturana. A diferença entre o trabalho de Aragão e o que apresento nesta tese é que ele procura dar conta da aprendizagem da língua no contexto da sala de aula de língua inglesa. Eu, de forma um pouco mais ampla, procuro ver o amor como parte da formação do professor de língua estrangeira, em especial o professor de espanhol, entendendo, pela biologia do amor (Maturana), que:

1) todos nós somos seres emocionais que existimos no *linguajear*, nas redes consensuais de conversação nas quais sou legitimada e legítimo o outro como outro na relação;

2) que as pessoas aprendem e ensinam melhor, de forma mais prazerosa e facilitadora, se não negarem e não forem negadas nas relações que se estabelecem nos contextos de aprendizagens (ensinar e aprender);

3) que o *linguajear* - como uma forma de estar no mundo e de nos fazer existir e modificar a nossa cultura - se estabeleça de forma cada vez mais consciente no fluir do viver do professor formador e do aluno que é professor em formação.

Isso porque, para Maturana (2014, p. 109), “a aprendizagem tem a ver com o modo de vida”. Para o autor, ainda que na etimologia da palavra aprendizagem signifique *apreender, pegar* ou *captar algo* – ela “não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes”.

Para exemplificar isso que foi exposto vou recorrer ao esclarecimento que o próprio Maturana dá sobre o que significa aprendizagem, considerando esta como a transformação que se realiza na convivência. Maturana usa o exemplo do aluno que ingressa na universidade:

Quando se entra na universidade para estudar algo, entra-se em um certo meio e vai-se transformando com esse meio. É tão claro que isto seja assim, que a pessoa sai por uma porta diferente daquela pela qual se entra.

¹² Disponível em <http://www.apliesp.org.br/arquivos/14145208890.pdf> acesso em 18 de abril de 2014.

Interessante. Como eu sei que é uma porta diferente? Claro, a porta parece ser a mesma, mas a forma como tratam a pessoa é diferente. A pessoa é diferente e o lugar é diferente. A pessoa vai mudando com o lugar. Mas se a pessoa assume isso, então a aprendizagem tem a ver com viver esse domínio. Parte do viver esse domínio pode estar no discurso, mas essencialmente tem que estar nas coordenações de ação que constituem esse domínio. (MATURANA, 2014, p. 109)

Neste sentido, aprender não é acumular conhecimentos, mas ser movido, afetado pela emoção, que fundará toda a nossa rede de ações. É neste sentido que o professor formador precisa dar-se conta e dar conta de preparar este professor de espanhol em formação para que este futuro professor saiba que muitas crianças, jovens e adultos não aprendem espanhol por diferentes motivos, como por exemplo, os que contemplam as diversas necessidades especiais. Mas, sobretudo, que este futuro professor saiba que, na maioria das vezes, a dificuldade de aprender uma nova língua está na emoção gerada no aluno. Esta emoção gerada no aluno pode ser fruto das relações que se estabelecem nas interações em classe, mas pode também derivar de fatores externos ao meio institucional. O papel do professor neste caso é de ser um facilitador, um mediador que, por ser mais experienciado, auxilia (n)o processo do aluno.

Maturana (2014, p. 115) narra que quando entrou na escola, não queria aprender a ler e que só aprendeu a ler movido pela inveja, porque na metade do ano todos os colegas já estavam inseridos no universo da leitura e da escrita e ele não. Foi a emoção que o moveu, isso porque “todos os espaços de ações humanas fundam-se em emoções”. É por isso que “no espaço das relações humanas”, como é a universidade (a escola, as salas de aula, etc.), “temos que olhar as emoções”. (MATURANA, 2014, p, 115)

Diferentemente de grande parte dos trabalhos de linguística aplicada que abarcam o tema da afetividade no ensino de línguas, vendo o aluno como um indivíduo único e a parte, isolando-o para melhor auxiliá-lo na aprendizagem da nova língua, com Maturana é possível ver este sujeito dentro de um espaço relacional de ações e, com isso, não excluir nem os seus colegas, nem o professor, nem a(s) língua(s), nem a sala de aula, nem a universidade, nem a cultura onde isso acontece. Com a biologia do amor tudo está relacionado como um grande sistema que não pode ser fragmentado para ser compreendido.

Jane Arnold (2000) permite certa aproximação com os conceitos apresentados por Maturana. O estudo de Arnold, ainda que não trate do amor em particular, permite ao professor de línguas ter uma visão ampla e humanista do ensino e da aprendizagem através das dimensões afetivas que os compõem.

Para Arnold e Brown (2000, p. 19) a afetividade em seu estudo é considerada como algo amplo, assim como a emoção. Para os autores,

la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva, cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro. (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 19)

Tomarei a liberdade de, neste estudo, compreender esta afetividade proposta por Arnold e Brown (2000) em aproximação com as proposições de Maturana no tocante ao amor. No entanto, é importante deixar claro que para Arnold e Brown, assim como em muitos outros estudos da Linguística Aplicada, a afetividade é apenas uma dimensão das tantas envolvidas no ensino e na aprendizagem. E esta diferença é fundamental para compreender que, em Maturana, a emoção não é uma dimensão, mas é determinante uma vez que somos seres emocionais. Diante disso, ao referir-me a afetividade em Arnold e Brown (2000) o faço como se essa se apresentasse (quase) como um sinônimo do termo e da significação proposta por Maturana, já discutida em sessões anteriores a esta. Quando não o for, deixarei textualmente explícita esta diferenciação.

Arnold e Brown (2000) destacam em seu texto que conhecer profundamente a função da afetividade no aprendizado de idiomas é importante pelo menos por dois motivos:

1º) la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.

2º) la afectividad en el aula de idiomas va más allá de la enseñanza de idiomas e incluso de lo que tradicionalmente se ha considerado el campo académico. Daniela Goleman (1995) ha presentado convincentemente su defensa de un 'mandato ampliado para todas las instituciones educativas. (...) Este mandato ampliado puede cumplirse en todas las materias a través del

currículo, y el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas no supone una excepción. En un aula de idiomas que se centre en la interacción significativa naturalmente hay sitio para tratar de la afectividad. (...) Mientras enseñamos el idioma también podemos educar a nuestros alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. Para conseguirlo, nos tenemos que interesar por su naturaleza y sus necesidades tanto cognitivas como afectivas. (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 20 e 21)

A desmotivação, a ansiedade, o temor, a tensão, a ira, podem colocar em perigo todo o nosso potencial de aprendizagem. Arnold e Brown esclarecem isso e apontam também que estas reações afetivas negativas interferem diretamente no funcionamento do cérebro, pois afetam as *“condiciones neurológicas del lóbulo prefrontal del cerebro, impidiendo que la memoria funciones adecuadamente y reduciendo así enormemente la capacidad de aprendizaje”* (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 20). Com os avanços nos estudos em torno do ensino e da aprendizagem, do funcionamento do cérebro, alguns professores têm atentado para estas questões. No entanto, ainda vivenciamos um descaso significativo no tocante às emoções no que se refere à educação como um todo. Mas podemos começar a mudar este cenário ao conhecermos mais sobre os impactos que as emoções proporcionam na aprendizagem de uma nova língua (na aprendizagem como um todo, em verdade). Conhecer o funcionamento do cérebro, do corpo, das emoções, pode auxiliar o professor a atuar de forma mais consciente nestes processos e a ser um professor amoroso, de acordo com a perspectiva da biologia do amor de Humberto Maturana.

Afora isso, me parece oportuno discutir o tipo de relação que se estabelece nos espaços relacionais de ensino e que como aspecto do relacional está presente na formação do professor de espanhol. Maturana destaca em toda a sua obra que nem todas as relações que vivenciamos são relações sociais. Em meio a estas relações que nem sempre são sociais ele destaca, ainda, que a competição é fator decisivo para a exclusão do outro.

Em *Ontologia da realidade*, Maturana explica que “há tantos tipos de conversação quantos modos recorrentes de fluir no entrelaçamento do emocionar e do *linguajar* que se dão nos distintos aspectos da vida cotidiana” (cultura) (MATURANA, 2014, p. 210 e 2011). Para o autor, “a cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver”.

Nós sabemos que na nossa cultura o amor como propõe o pesquisador chileno é algo que se realiza em poucas das redes de conversação que estabelecemos, pois vivemos imersos em uma linguagem de negação do outro. Na universidade, por exemplo, as relações se dão, muitas vezes, mediadas pela competição. Na competição não há espaço para o amor. Afora isso, Maturana esclarece também que estes diferentes tipos de conversação configuram diferentes sistemas de convivência. Estes sistemas “se diferenciam segundo a emoção que especifica o espaço básico de ações em que se dão relações com o outro e com nós mesmos” (MATURANA, 2014, p. 211). Assim temos: sistemas sociais, sistemas de trabalho, sistemas hierárquicos ou de poder.

Para Maturana (2014),

Sistemas sociais, que são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações de aceitação do outro na convivência. A partir daí, sistemas de convivência fundados numa emoção que não seja o amor não são sistemas sociais.

Sistemas de trabalho, que são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do compromisso, que é a emoção que constitui o espaço de ações de aceitação de um acordo de realização de uma tarefa. Assim sendo, os sistemas de trabalho não são sistemas sociais.

Sistemas hierárquicos ou de poder, que são sistemas de convivência constituídos sob a emoção que configura as ações de autonegação e negação do outro na aceitação da submissão própria ou da do outro, numa dinâmica de ordem e obediência. Assim sendo, os sistemas hierárquicos não são sistemas sociais. (MATURANA, 2014, p. 212).

De forma bastante sintética, há muitos outros tipos de convivência fundadas em outras emoções. No entanto, em Maturana, estas convivências só serão sociais se não houver negação, sofrimento, obrigação, auto-depreciação, expectativa, frustração.

Talvez, neste momento, fosse oportuno eu me perguntar sobre minhas memórias como aluna egressa da UFSM, para reiterar o motivo pelo qual eu me encontrei com as leituras de Maturana. 1) A universidade (UFSM) como espaço de formação foi um espaço de amor? 2) Hoje, professora formadora de outros professores, a universidade (UFSM/CL), como espaço de trabalho, é um lugar onde me realizo, onde sou amada e onde amo?

Na minha história como aluna da UFSM consigo perceber claramente os três sistemas de convivência apresentados por Maturana (2014). Na maioria das vezes, vivenciei sistemas hierárquicos ou de poder. Eu era uma “tábua rasa” e o professor

era aquele que pintaria uma história nas minhas páginas em branco. Vivi, em muitos momentos, uma pedagogia do silenciamento. Não era permitido questionar a autoridade do professor, sequer as suas práticas pedagógicas, além de não ser possível ter uma história, ter conhecimento prévio ou, ainda, manifestar meu ponto de vista sobre determinados assuntos. Eu não era ninguém e quebrar esta regra era fadar a reprovação. Nos projetos que auxiliavam a formação de professores, as relações eram diferentes. Neste sentido, eu as classificaria como sistemas de trabalho, pois existia outro tipo de emoção, cujo fundamento se dava em ações acordadas em torno de um compromisso, uma atividade. Poucos foram os sistemas de convivência sociais. É importante considerar que as emoções negativas sempre são marcantes na nossa memória e, em muitos casos, preponderantes, mas a prática amorosa de poucos professores me trouxe muito mais aprendizado para a docência, para a vida e foram fundamentais na escolha do tema desta tese. Estes (raros e) amorosos professores são uma inspiração na minha prática profissional.

Hoje, como professora formadora, percebo estas relações a partir de outro ponto de observação. É evidente que, entre os colegas professores, grande parte das relações que se estabelecem estão dentro de um sistema de trabalho. Algumas se organizam dentro de um sistema de poder e por conta disto “são relações de mútua negação” (MATURANA, 2014, p. 117). Acredito que o amor (sistema social) esteja preponderantemente na relação que se estabelece entre professores e alunos. Evidente que não são todos os professores e alunos que conseguem isto. Mas há quem - ainda que não conheça as proposições de Maturana na teoria – as conheça como prática, como fluir do viver. E diante deste fluir do viver amoroso e, portanto, consensual, conseguimos identificar grandes avanços no tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira, no tocante à formação de professores que atuarão no ensino dessa língua.

Ao olhar para minha trajetória como aluna de graduação é que me questiono sobre as possibilidades de fazer da universidade um espaço de amor. Eu aprendi muito mais fora da universidade do que com grande parte dos meus professores. Por quê? Porque na maioria das vezes não havia possibilidade de diálogo, de negociação, de proximidade. Eu não existia. E o professor também passou a ser negado no nosso espaço relacional. Como professora formadora, procuro sempre ver o meu aluno como um projeto de vida, alguém que tem dificuldades, medos, limitações, ansiedade, sonhos, etc. – exatamente como eu. Com isso, tento romper com este sistema de

poder que ainda encontramos na educação; busco construir uma rede de conversações que se dão no emocionar, no cuidado, no respeito por mim e pelo outro. Com isso, tenho esperança de que os gritos, os castigos, o descaso com o ensino e com a aprendizagem, a repreensão por conta dos erros, a competição, etc., comecem a perder espaço na escola também.

Com relação ao aprendizado de línguas estrangeiras - é importante considerar - há diversos estudos que organizam e explicam fatores que levam o aluno a aprender uma nova língua. Entre estes inúmeros estudos, destaco o “modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão”, de Krashen. De acordo com PAIVA (2014, p. 27), Krashen “apresenta, na segunda metade dos anos 1970, os argumentos fundantes de suas hipóteses para a aquisição de segundas línguas¹³, reunidas no modelo monitor” (PAIVA, 2014, p. 27). Para o autor, este processo pode ser comparado à aprendizagem de uma primeira língua pelas crianças, isso porque “requer uma interação significativa na língua-alvo, ou seja, uma interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados” (PAIVA, 2014, p. 27).

Krashen, em seu estudo, elenca cinco hipóteses para a sua teoria de aquisição: hipótese da aquisição-aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do monitor, hipótese *input* e a hipótese do filtro afetivo. Segundo Paiva (2014, p. 30), a hipótese da aquisição-aprendizagem prevê que há duas formas de desenvolver a segunda língua. A primeira inconsciente (aquisição) e a segunda é consciente (aprendizagem). Já a hipótese da ordem natural se dá através de regras de uma língua adquiridas a partir de uma ordem previsível, que não dependem da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula. A hipótese do monitor, por sua vez, se realiza como um monitoramento, ou seja, a capacidade que temos de editar nossos próprios erros cometidos em outra língua. Paiva (2014) destaca que a hipótese do *input* é a parte mais importante da teoria do monitor para Krashen, pois essa “hipótese prevê que existe apenas uma forma de adquirir a língua: compreendendo mensagens, ou seja, recebendo *input* compreensível” (PAIVA, 2014, p. 31). No entanto, a autora destaca que “o *input* compreensível é uma condição necessária, mas não suficiente para a aquisição” (PAIVA, 2014, p. 31), pois “o aprendiz precisa estar aberto ao *input*”

¹³Krashen se refere a L2 (segunda língua) e não a LE (língua estrangeira).

(PAIVA, 2014, p. 31). Esta abertura está presente na hipótese do filtro afetivo. Para Paiva (2014),

o filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizarem plenamente o *input* compreensível que receberam para a aquisição de língua. Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do *input* com o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL). (PAIVA, 2014, p. 32).

Segundo Paiva (2014), há inúmeras críticas ao modelo de Krashen. Algumas, inclusive, dedicadas à hipótese do filtro afetivo. No entanto, essa 5ª hipótese serviu para que o tema fosse ampliado em outros estudos, ainda que não de forma central. Com o estudo do filtro afetivo passou-se a dar mais importância ao subjetivo, ao contexto, às crenças, à motivação. No entanto, como já destaquei, é um tema que merece mais investigação.

O estudo de Arnold (2000), por exemplo, reúne vários estudos que circulam no entorno da afetividade. O texto de Reid (2000, p. 315), em especial, destaca a importância de dedicarmos nossos estudos aos problemas que giram em torno da afetividade e, frente a isso, o autor apresenta considerações importantes para pensarmos a nossa sala de aula como um lugar que além de colaborar para a aprendizagem da língua forma professores para atuarem no ensino desta mesma língua.

Para Reid (2000, p. 315), quando propomos uma formação que aconteça em ambientes positivos de aprendizagem precisamos nos dar conta de que nem todo aluno é receptivo e que, muitas vezes, só ser receptivo não é suficiente. Uma sala de aula apresenta uma variedade enorme de sujeitos e, conseqüentemente, uma variedade muito grande de culturas, de saberes. Para o autor, só a afetividade não é suficiente para dar conta de todo o processo que envolve aprender uma nova língua. É preciso levar em consideração “*otras variables, tanto internas como externas a aula*” (REID, 2000, p. 316). No entanto, Reid destaca seu papel fundamental para que mudanças aconteçam nos sistemas educacionais e ainda menciona que não há receitas a este respeito, mas indica que um caminho possível para estas mudanças seja o do “*respecto a los estilos de aprendizaje*” (REID, 2000, p. 320):

- Todas las personas, tanto los alumnos como los profesores, tienen un estilo de aprendizaje y cualidades y carencias de aprendizaje;
- Los estilos de aprendizaje existen en amplios continuos, aunque a veces se describan como contrarios;
- Los estilos de aprendizaje tienen un valor neutral; es decir, ninguno de ellos es mejor que los demás (aunque evidentemente los alumnos se vean afectados por los sistemas de un centro escolar, la mayor parte de los cuales valora más unos estilos de aprendizaje que otros);
- Se puede animar a los alumnos a que amplíen sus estilos de aprendizaje para que puedan estar más capacitados en una variedad de situaciones de aprendizaje;
- A menudo las estrategias de los alumnos se pueden vincular a sus estilos de aprendizaje.(REID, 2000, p. 320)

Tanto Krashen como Reid apontam o afetivo como auxiliares à aprendizagem. O afetivo é apêndice para estes autores. Em Maturana isto acontece de forma mais direta e, em minha leitura, mais significativa. Para o autor chileno, a aprendizagem acontece na relação, a partir da biologia do amor como “emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p. 22). Se há amor, há um domínio de ações de coordenações consensuais de conduta. Frente a isso estou, nas palavras de Reid (in Arnold, 2000), “disponível” para aprender. E mais, “se minha biologia se altera, altera-se o raciocinar, mais ainda, se mudamos de domínio emocional, muda nosso raciocinar” (MATURANA, 2009, p. 51).

Diante disso, podemos nos questionar sobre o exemplo citado referente ao próprio Maturana. Ele aprendeu a ler motivado pela inveja. A inveja não se caracteriza como algo positivo na nossa sociedade. Posso aprender diante de uma emoção negativa?

Para responder a esta pergunta, vale destacar que Maturana não desconsidera as outras emoções. Ele esclarece, apenas, que há emoções que fundam o social ou que o negam. Coisas, por exemplo, “ditas com raiva têm um poder, um valor ou uma respeitabilidade diferente daquelas ditas na serenidade e no equilíbrio” (MATURANA, 2009, p. 15). Para Maturana, nunca brigamos quando o assunto é apenas lógico. No entanto, quando o desacordo é ideológico o conflito parece inevitável. Por que isso acontece? Segundo o biólogo chileno, porque

estes desacordos sempre trazem consigo uma exploração emocional, porque os participantes vivem seu desacordo como ameaças existenciais recíprocas. Desacordos nas premissas fundamentais são situações que ameaçam a vida, já que um nega ao outro os fundamentos de seu pensar e a coerência racional de sua existência. (MATURANA, 2009, p.17)

Neste sentido, para o autor “existem disputas que jamais serão resolvidas no plano em que elas foram propostas” (MATURANA, 2009, p.17). Ou seja, toda a ação que nasce da negação do outro está fadada a gerar sofrimento, frustração, etc. A competição, por isso, nunca pode ser algo bom. Maturana ao aprender a ler aprendeu movido pela competição que é “um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro” (MATURANA, 2009, p.13). Maturana explica, ainda, que

no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado livre e sadia competição. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. (MATURANA, 2009, p.13).

Por isso entendo que a aprendizagem não acontece como poderia acontecer quando surge a partir de emoções que negam o amor. A aprendizagem se constrói a partir das relações, do conjunto de recursos que me permitem conviver de forma mais plena com as demais pessoas. Mas a aprendizagem tem um fundamento biológico também. É um entrelaçamento biológico/cultural. Por isso, segundo as premissas de Maturana, o amor é fundamental para que ela aconteça plenamente.

No âmbito da cultura, se fundar minhas ações em ações não consensuais, não amorosas, qual o fundamento de aprender e de ensinar? Lembro que para Maturana nós só existimos no e com o *linguajar*, ou seja, nesta rede de conversações. Se pensarmos na aprendizagem de uma nova língua, para que ensiná-la e / ou aprendê-la se não para a interação com os demais membros da comunidade de forma que ninguém seja excluído dela? No caso da docência, para que tornar-me um educador se não para mover-me em busca de uma prática amorosa que me possibilita como professor de espanhol ser um mediador intercultural?

É importante destacar frente a isso que apenas ser um professor amoroso não basta para que a aprendizagem aconteça. Além de ser amoroso o professor precisa

saber o que está fazendo. Ao ensinar língua espanhola precisa, como destaca Leffa (2009, p.118), estar inserido nessa comunidade linguística, precisa saber (d)a língua que ensina e precisa saber ensinar a estes alunos o ofício de ser professor de espanhol.

3.3 TERCEIRO CAMINHO:

Na representação literária, Malinche (personagem da obra de mesmo nome, de Laura Esquivel) é “*la lengua*”: “*la que traducía lo que él (Cortés) decía al idioma náhuatl y la que los enviados de Moctezuma hablaban del náhuatl al español*” (ESQUIVEL, 2008, p. 59 e 60).

Ser “*le lengua*”

era una enorme responsabilidad. No quería errar, no quería equivocarse y no veía como no hacerlo, pues era muy difícil traducir de una lengua a otra conceptos complicados. Ella sentía que cada vez que pronunciaba una palabra uno viajaba en la memoria cientos de generaciones atrás. Cuando uno nombraba Ometéotl, el creador de la dualidad Ometecihltli y Omecíhuatl, el principio masculino y femenino, uno se instalaba en el momento mismo de la creación. Ése era el poder de la palabra hablada. (ESQUIVEL, 2008, p. 60).

A interculturalidade não acontece na negação da cultura do outro nem na negação da própria cultura. Na interculturalidade não pode existir a aculturação, ou seja, o domínio de uma cultura sobre a outra. É a partir das proposições de Maturana e da biologia do amor que proponho uma formação para o professor de espanhol a partir de uma perspectiva intercultural, ou seja, o professor como um mediador que se apresenta em seu “*quehacer*” não como um tradutor da cultura (da sua, da língua com a qual trabalha), como, de certa forma, temia Malinche no seu ofício como “*la lengua*”, mas como um mediador intercultural.

Para tanto, acredito ser necessário, antes de conceituar “mediador intercultural” nesta perspectiva, considerar alguns fundamentos importantes para a sua compreensão:

- 1) cultura e suas variações (multicultural, transcultural, intercultural, etc.);
- 2) intérprete e tradutor cultural;
- 3) mediação e mediador intercultural.

3.3.1 Da cultura (e suas variações): um recorrido sem Maturana

Na etimologia¹⁴ da palavra, “cultura” deriva do latim “*cultus*” e significa “cultivo, cultivado”, participio de “*colere*”, “cultivar”. Cultura pode representar o conjunto de conhecimentos de um sujeito, a civilização, as características que determinam uma sociedade. Para Laraia (2014),

no final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico “kultur” era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832 – 1917) no vocábulo inglês *culture*, que tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Com esta palavra Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana. (LARAIA, 2014, p. 25)

Ao nos referimos, por exemplo, ao que nos identifica como brasileiros do sul do Brasil, nos referimos a nossa “cultura gaúcha”. Essa é um conjunto de representações que constituem a nossa identidade sulina, como o chimarrão, as lides campeiras, a indumentária típica, a música regional, a comida, o acento regional na língua portuguesa, as imigrações, as misturas étnicas, o frio, etc.

Afora isso, a partir de um viés antropológico, cultura pode ser definida como:

una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio. La cultura es dinámica en tanto que los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los

¹⁴ Dicionário etimológico “De Chile”, disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?cultura>, acesso em 3 de maio de 2016.

encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales. (SCHMELKES, 2008, p. 18¹⁵)

Para Schmelkes (2008), a cultura se expresa nas relações que os seres humanos estabelecem no mundo social, natural e espiritual e estas manifestações se dão como resultado, como produto das relações sociais entre os povos, que formam “*un tejido de múltiples cruces y contactos culturales en que cada miembro, o el grupo en su conjunto, participa para su modificación y recreación*” SCHMELKES (2008, p. 19). Para a autora, a cultura se expressa através de:

- 1) Las formas como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento.
- 2) Los valores y tipos de organización social.
- 3) La lengua como elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo.
- 4) Los bienes y objetos materiales que un pueblo considera como propios. (SCHMELKES, 2008, p. 19)

Ao lermos Néstor Canclini e Reinaldo Fleuri, no entanto, nos damos conta de que este termo não é tão simples de definir. Em *Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade*, Canclini (2015, p. 37) apresenta um mapa dos labirintos deste conceito. Menciona que a própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos em torno dela(s). Para o autor, hoje há inúmeras narrativas que falam sobre cultura. Há vertentes que a compreendem (ainda) como acúmulo de conhecimento e aptidões intelectuais e estéticas; há as que buscam diferenciar cultura em oposição a outros referentes - natureza-cultura, sociedade-cultura, por exemplo. Para o autor, essas diferentes narrativas buscam compreender cultura “como o que foi criado por todos os homens em todas as sociedades e em todos os tempos” (CANCLINI, 2015, p. 38). Além disso, estas diferentes formas de compreender o termo mencionam que “toda sociedade tem cultura e, portanto, não há razões para que uma descrimine ou desqualifique as outras. Essa última constatação Canclini (2015) chama de relativismo cultural.

O relativismo cultural nada mais é do que

¹⁵Livro disponível em <http://comisioniberoamericana.org/gallery/el%20enfoco%20intercultural%20en%20educacion.pdf> acesso em 3 de maio de 2016.

admitir que cada cultura tem o direito de dotar-se das suas próprias formas de organização e estilos de vida, mesmo quando incluam aspectos que podem ser surpreendentes, como os sacrifícios humanos ou a poligamia (CANCLINI, 2015, p. 39).

Néstor Canclini analisa a cultura a partir de uma definição mais complexa, a partir do que ele denomina de sociosemiótica da cultura. Para o autor, “pode-se afirmar que cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação” ou “a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2015, p. 41). Frente a isso, Canclini (2015) apresenta uma complexificação do termo cultura. Cultura assim já não é, como destaca o autor,

apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais. (CANCLINI, 2015, p. 41 e 42).

O que seria cultura, então? Para Canclini, a “cultura é vista como uma instância simbólica da produção e da reprodução da sociedade” (CANCLINI, 2015, p. 45). Segundo o autor, nesta perspectiva sociosemiótica, há uma “imbricação complexa e intensa entre cultural e social” (CANCLINI, 2015, p. 45). No entanto, ainda que todas as práticas sociais apresentem, para o autor, uma dimensão cultural, nem tudo dentro destas práticas sociais é, para Canclini, cultura. Para o autor,

qualquer prática social, no trabalho e no consumo, contém uma dimensão significante que lhe dá seu sentido, que a constitui e constitui nossa interação na sociedade. Então, quando dizemos que a cultura é parte de todas as práticas sociais, mas não é equivalente à totalidade da sociedade, estamos distinguindo cultura e sociedade sem colocar uma barreira que as separe, que as oponha inteiramente. Afirmamos seu entrelaçamento, um vaivém constante entre ambas as dimensões. (CANCLINI, 2015, p. 45 e 46).

Outros termos interessantes e não menos complexos, derivados de cultura e, portanto, de difícil conceituação são “multicultural”, “intercultural” e “transcultural”. Para Fleuri (2003, p. 17), o termo “multicultural” tem sido utilizado para se indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. Já o termo “intercultural”, para Fleuri (2003, p. 17), tem sido utilizado “de modo a compreender o ‘diferente’ que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano”. Para Guerra (2009),

El interculturalismo es un espacio de diálogo y de respeto. Es un ámbito de comunicación cultural, de intercambio, de cooperación y de solidaridad. El conocimiento conduce a la valoración del otro, al relativismo cultural y a una mayor apertura. El interculturalismo no ignora los conflictos: los afronta y los considera ocasiones de encuentro y de diálogo. El otro es una oportunidad, no un problema. (GUERRA, 2009, p. 183¹⁶)

“Transcultural”, por sua vez, é entendido como elemento transversal já presente em diferentes culturas (universais culturais inscritos na estrutura humana), ou então como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes. (FLEURI, 2003, p. 17).

Para Fleuri (2003), todos estes termos são bastante ricos terminologicamente e mostram a grande dificuldade de nossos tempos: “a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, P. 17). Por isso, propõe uma educação intercultural que parte da não negação do outro como legítimo na convivência.

3.3.2 Da cultura (e suas variações): um recorrido com Maturana

Humberto Maturana observa tudo que tem relação com o viver humano a partir da biologia, porque compreende que tudo passa pelo corpo, pelo nosso corpo. A cultura também é vista a partir deste viés, assim como outros temas debatidos pelo pesquisador chileno - como o amor, a linguagem, as emoções, a competição, etc..

Para Maturana (2004), a espécie humana - originária da família dos primatas bípedes - surgiu quando “o *linguajar* como maneira de viver em coordenações de

¹⁶Eikasias. Revista de Filosofía, año IV, 26 (julio 2009), disponível em <http://www.revistadefilosofia.org/28-07.pdf>, acesso em 9 de maio de 2016.

coordenações comportamentais consensuais deixou de ser um fenômeno ocasional” (MATURANA, 2004, p. 30). Ou seja, surgimos a partir da conservação da “prática da convivência em coordenações de coordenações comportamentais consensuais – que constitui o *linguajear*” (MATURANA, 2004, p. 31). Para Maturana, o *linguajear* nasceu entrelaçado com o emocionar. E o viver na linguagem, que para Maturana é o conversar, constitui esta rede de relações, esta convivência em coordenações de coordenações de ações e emoções consensuais. Maturana aponta que “o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar” (MATURANA, 2004, p. 31), nas relações.

A cultura nesta perspectiva é

uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive essa cultura. (MATURANA, 2004, p. 31).

Para Maturana (2004), a cultura é o entrelaçamento do *linguajear* com o emocionar. E são nestas configurações que devem existir mudanças para vivenciarmos câmbios significativos na própria cultura. Ou seja, toda mudança cultural “é uma alteração na configuração do atuar e do emocionar dos membros de uma cultura. Como tal, ela ocorre como uma modificação na rede fechada de conversações que originalmente definia a cultura que se modifica”. (MATURANA, 2004, p. 32). É neste sentido que Maturana alerta que “qualquer ser humano pode pertencer a diferentes culturas em diversos momentos do seu viver, segundo as conversações das quais ele participa nesses momentos” (MATURANA, 2004, p. 32).

Se isso constitui uma possibilidade biológica ressaltada por Maturana, por que não fazer do espaço da formação de professores um espaço de amor e da não competição? Por que não modificar a cultura do espaço da sala de aula de espanhol para transformá-lo em um espaço de redes de conversações consensuais onde haja lugar para a intercultura e, conseqüentemente, mais favorável para as aprendizagens?

Ao mudarmos o nosso emocionar, o nosso *linguajear*, mudamos as configurações necessárias para uma mudança significativa na cultura e essas mudanças, quando tratamos de formação de professores, devem ser vistas como um

conhecimento fundamental à formação, como um recurso indispensável à prática pedagógica. Um professor formador que leva este tipo de prática para a sua sala de aula, para a sua rede fechada de conversações, pode proporcionar, ainda que em menor escala e de modo bastante lento, mudanças na educação como um todo. Isso porque pensar a cultura, o *linguajar*, o amor, como Maturana propõe, não pode ser apenas uma matéria a ser passada para os alunos. É fundamentalmente preciso ser fluir do viver deste formador. É como Leffa destaca referente ao professor de língua estrangeira: “a língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos. Tanto o fracasso quanto o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira são imediatamente percebidos” (LEFFA, 2011, p. 21). A mesma coerência proposta por Leffa com relação à aprendizagem de uma língua deve ser considerada na docência. Uma docência que não apresente coerência entre o discurso e a prática do professor está equivocada. Mal comparando, é como um texto mal escrito.

Para melhor compreender cultura, sobretudo a cultura e o modo de conviver que temos hoje, o patriarcal, Maturana apresenta dois conceitos que permeiam a sua teoria: “cultura matrística” e “cultura patriarcal”. Estas culturas são explicadas pelo autor a partir da forma como se manifestam nas relações cotidianas, no âmbito das relações humanas, no entrelaçar das redes de conversações que as constituem.

Cultura patriarcal, assim, caracteriza-se por ser estas coordenações de ações e emoções que, segundo Maturana (2004),

valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade. (MATURANA, 2004, p. 37)

A cultura patriarcal para o Maturana (2004) é o que nos permite viver na desconfiança e buscarmos relações de controle - seja da natureza, seja dos outros, seja de nós mesmos. Daí a necessidade, por exemplo, de controlarmos nossas emoções e nossa conduta na sociedade em que vivemos. Afora isso, ao compreendermos a cultura patriarcal vista a partir da ótica de Maturana compreendemos que nesta cultura não aceitamos os desacordos como situações legítimas, mas os usamos para “convencer e corrigir uns aos outros”. Ademais, nesta cultura “somente toleramos o diferente confiando em que eventualmente poderemos

levar o outro ao bom caminho – que é o nosso – ou até que possamos eliminá-lo, sob a justificativa de que está equivocado” (MATURANA, 2004, p. 38).

Para Maturana (2004), a cultura patriarcal faz com que vivamos na desconfiança da autonomia dos outros. E, por isso, “apropriamo-nos o tempo todo do direito de decidir o que é ou não legítimo para eles, no contínuo propósito de controlar suas vidas” (MATURANA, 2004, p. 38). Para o autor, vivemos na hierarquia e, portanto, convivemos com a obediência, a autoridade, a subordinação, a superioridade, a inferioridade, a debilidade, a submissão. E, na tentativa de justificar a competição que vivemos, segundo o autor, usamos destes recursos culturais para promover “progresso social, ao permitir que o melhor apareça e prospere” (MATURANA, 2004, p. 38). E isso é tão marcado no nosso *linguajar*, no nosso emocionar – que “descrevemos uma relação harmônica como uma relação pacífica, ou seja, como uma ausência de guerra – como se a guerra fosse a atividade humana mais fundamental”. (MATURANA, 2004, p. 39). Nossa linguagem está marcada por palavras que atestam nosso viver nesta cultura, afinal, nós **lutamos** pelo que queremos, **derrotamos** o argumento do outro, **destruímos** a concorrência, etc.

A cultura matrística, por sua vez, configura um mundo diferente deste que vivemos hoje. É a sua oposição. É um outro modo (possível) de viver a cultura e, portanto, a linguagem, a emoção, o conviver. Trata-se de uma outra ordem das coisas. Um mundo completamente diferente do apresentado pelo patriarcado. No nosso modo de vida dentro da cultura patriarcal, ainda que exista a colaboração, a participação, o respeito, a inclusão, a compreensão, etc., nós guardamos estas coordenações de ações e emoções para “momentos especiais”, para “pessoas especiais”, como ressalta Maturana (2004, p. 42).

Maturana (2004) compreende a cultura matrística em oposição à cultura patriarcal. Para o autor, essa cultura

não pode ter consistido em conversações de guerra, luta, de negação mútua na competição, exclusão e apropriação, autoridade e obediência, poder e controle, o bom e o mau, tolerância e intolerância – e a justificação racional da agressão e do abuso. Ao contrário, é crível que as conversações de tal rede fossem de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração. (MATURANA, 2004, p. 42).

Afora isso, Maturana (2004) explica que nesta sociedade há a “ausência da dinâmica emocional da apropriação” (2004, p. 40), ou seja, os povos matrísticos não vivem na competição, na dominação, pois estas não são centrais na sua forma de

conviver, de existir. Na cultura matrística nenhum ser humano é melhor que o outro e, ainda que exista diferenças, essas não são excludentes.

Podemos nos perguntar diante disso se esta cultura matrística existiu algum dia no nosso modo de conviver humano. Maturana (2004) destaca que há restos arqueológicos dessa cultura na área do Danúbio, nos Bálcãs e no Egeu e que, ainda que não tenhamos acesso direto a esta cultura, estes restos constituem a existência desta cultura matrística pré-patriarcal europeia por volta de sete e cinco mil anos antes de Cristo. Para o autor é certo, no entanto, que independente das culturas que o humano estivesse imerso estas se constituem – matrísticas ou patriarcais – “na inocência de um coexistir não-refletido” (Maturana, 2004, p 43), ou seja, “nossas mães nos ensinam sem saber o que fazem, e aprendemos com elas, o emocionar de sua cultura” (idem, 2004, p 43), e configuramos isso que Maturana chama cultura apenas convivendo. Para o autor,

o resultado é que, uma vez que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente. Sem que percebamos, o fluir de nosso emocionar (de nossos desejos, preferências, aversões, aspirações, intenções, escolhas...) guia nossas ações nas circunstâncias mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações pertencem a essa cultura. Insisto que isso simplesmente nos acontece e, a cada instante de nossa existência como membros de uma cultura, fazemos o que fazemos confiando em sua legitimidade, a menos que reflitamos... que é precisamente o que estamos fazendo neste momento. Agindo assim, embora só de um modo superficial, olhemos - tanto no emocionar da cultura patriarcal europeia como no da cultura matrística pré-patriarcal - para o fio básico das coordenações de ações e emoções que constituem as redes de conversação que as definem e estruturam como culturas diferentes. (MATURANA, 2004, p. 43).

Dessa forma, me pergunto sobre a(s) possibilidade(s) de encontrarmos uma via capaz de nos auxiliar a construir a formação do professor de espanhol em uma cultura ao menos próxima da matrística, onde não haja a possibilidade de negação do outro como legítimo outro na relação. A primeira possibilidade encontrada é através do emocionar e do *linguajar* – trazendo o amor como emoção fundadora deste contexto formativo e, conseqüentemente, de aprendizagens para os formadores e para os alunos, professores em formação. Mas como construir este viver?

Em educação, de forma geral, tendemos a buscar uma resposta mais precisa para a construção deste caminho. Muitos buscam uma fórmula capaz de mudar a situação em que nos encontramos ou que ajudamos a construir nos espaços de ensino, em especial, nas universidades: espaços de competitividade, de exclusão,

etc.. Afinal, como fazer com que estas formulações de Maturana possam ser desenvolvidas, praticadas na universidade pública que temos hoje? Como trazer estas proposições para a formação e para a prática de professores formadores do curso de Letras espanhol? Como proporcionar espaço de vivências para estas proposições tornarem-se significativas para a formação de outros profissionais da área?

Não há receita para esta construção, antecipo. O que proponho para a construção de espaços mais significativos e amorosos para a formação do professor de espanhol - seja para o formador, seja para o professor em formação - é um “caminho do meio”, que tentarei delinear no capítulo de análise dos dados apresentados no fluir do viver da escrita da tese. Como estamos imersos no que Maturana denomina cultura patriarcal, o meu caminho se dá através da intercultura, ou seja, o de promover - considerando as teorias de Maturana até aqui salientadas – que estes sujeitos envolvidos no processo da formação constituam-se como mediadores interculturais. Saliento, ainda, que a única possibilidade real de falar de intercultura como algo que se dá através do respeito mútuo as diferenças no conviver social é através da biologia do amor, de Maturana, pois o amor não nega a existência do outro. Fora desta interpretação (a de Maturana) a intercultura apresenta-se como uma tentativa de fuga do sistema patriarcal vigente, mas que permanece entrelaçada a ele.

Frente a isso, a próxima seção apresentará o professor como um mediador intercultural em oposição ao professor de espanhol que se apresenta como um intérprete ou tradutor da cultura.

3.3.3 Os papéis do professor: o intérprete e o mediador intercultural

Em minhas memórias literárias, um dos livros que melhor define cultura, os choques interculturais e as (im)possibilidades de negociação entre as partes e seus interesses é *O tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo. Em *O continente*, o primeiro de seus volumes, há um capítulo denominado “A fonte”. Nesse capítulo, Érico apresenta através de seu narrador a formação geográfica, histórica, econômica e cultural da

Província de São Pedro. Na obra como um todo, mas em especial no *O Continente* – Érico apresenta as matrizes fundacionais do (atual) Rio Grande do Sul: matrizes lusitana, indígena, africana e espanhola. Especificamente no capítulo *A fonte*, a diversidade cultural manifesta-se como estranhamento na voz das personagens. Nem Pedro Missioneiro, nem os castelhanos (e, em outros capítulos da obra – nem os Amaral) são legitimados na convivência pelos Terra, a exceção de Ana – que se apaixona por Pedro Missioneiro – um índio fugido das reduções do outro lado da fronteira. De todas as personagens que circulam por este capítulo, Ana Terra é a que melhor definiria o termo que comumente encontramos para “mediador intercultural”. Ela é uma ponte entre as personagens, entre o tempo e o espaço da narrativa.

No entanto, antes de conceituar propriamente como compreendo o termo mediação intercultural na perspectiva da docência, da formação de professores de espanhol, preciso fazer um recorrido sobre as diferentes formas como encontramos este termo (mediação intercultural) em alguns países europeus e latino-americanos.

Para Oliveira (2005) em *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*¹⁷, a mediação apresenta-se como uma profissão regulamentada na Europa, em especial Portugal e Espanha e que tem grande entrada nas escolas públicas. Em Portugal, por exemplo, surge a partir do Despacho n.º 147/96 de 8 de Julho e firma-se a partir do Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de Abril. Este último já apresenta as “funções do mediador cultural para a educação, referindo que cabe ao Ministério da Educação definir as funções e o perfil adequado para o exercício dessa actividade” (Oliveira, 2005, p. 35). Afora isso, a autora esclarece, também, que

nos últimos 20 anos a prática da mediação social conheceu um enorme sucesso, primeiro nos EUA e depois em diferentes países europeus, com diferentes iniciativas ao nível de instituições públicas e privadas, associações e cooperativas. No caso concreto de Portugal, a mediação começa a dar os primeiros passos na década de 90. A prática da mediação, que inicialmente surge ligada ao termo negociação, é actualmente assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento social dos vários países, em particular aqueles que se caracterizam por uma forte diversidade sócio-cultural, na medida em que se apresenta como uma função-chave para que a comunicação intercultural se realize. (OLIVEIRA, 2005, p. 22).

¹⁷Disponível em: <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+14.pdf/526ae9d4-de4b-4a7f-be41-224ded16e9cb> Acesso em 17 de maio de 2016.

Na Espanha o termo aparece como “mediação intercultural” e destina-se frequentemente aos imigrantes que chegam ao país. Para Laghrich¹⁸ (2004), o mediador intercultural é *“una figura nueva, un poco confusa para muchas personas y organismos”*. Como, segundo a autora, a situação do país está passando por profundas mudanças – uma delas cultural – *“exige que se cuente con personas que pueden ayudar en la resolución de conflictos o simplemente en el entendimiento de las dos partes implicadas: el acogedor y el acogido”*. Para Laghrich (2004) esta *“figura profesional, a veces voluntaria, es el mediador intercultural”*.

A mediação intercultural desenvolvida na Europa propõe como ponto de partida que é *“necesario y urgente trabajar en común para que la convivencia entre los de aquí y los de fuera sea pacífica, enriquecedora, agradable y positiva. Éste es el punto de partida de la interculturalidad”* (LAGHRICH, 2004). Na América Latina, em especial na Argentina (grande divulgadora deste tipo de mediação) e no Brasil, o termo nasce nas bases do direito e é nomeada como “mediação de conflitos e práticas restaurativas”.

De forma bastante resumida, estas práticas de mediação acontecem no campo do direito e têm como fundamento jurídico os direitos humanos (Declaração Universal – ONU/1948). Buscam, assim, dar ênfase a uma cultura de paz e não a uma cultura de dominação. Para tanto, usam-se da mediação como uma técnica de conciliação, de acordo entre as partes envolvidas em um conflito.

Para Vasconcelos¹⁹ (2008, p. 36),

mediação é um meio geralmente não hierarquizado de solução de disputas em que duas ou mais pessoas, com a colaboração de um terceiro, o mediado – que deve ser apto, imparcial, independente e livremente escolhido e aceito -, expõem o problema, são escutadas e questionadas, dialogam construtivamente e procura identificar os interesses comuns, opções e, eventualmente, firmam um acordo. Cabe, portanto, ao mediador colaborar com os mediados para que eles pratiquem uma comunicação construtiva e identifiquem seus interesses e necessidades comuns. Há vários modelos de mediação, mas de regra, recomenda-se a realização de encontros preparatórios ou entrevistas de pré-mediação. A mediação é tida como um método em virtude de estar baseada num complexo interdisciplinar de conhecimentos científicos extraídos especialmente da comunicação, da

¹⁸ Disponível em <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/11-Salou.htm> acesso em 17 de maio de 2016.

¹⁹ Disponível em https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/108318/mediacao_conflitos_praticas_vasconcelos_5.ed.pdf acesso em 17 de maio de 2016.

psicologia, da sociologia, da antropologia, do direito e da teoria dos sistemas. E é, também, uma arte, em face das habilidades e sensibilidades próprias do mediado. (VASCONCELOS, 2008, p. 36).

Evidencia-se com isso que neste tipo de mediação ora denominada “sócio-cultural”, ora “intercultural”, ora “de conflitos e práticas restaurativas” as relações se estabelecem vinculadas ao conflito, seja ele da ordem que for. Em sendo uma prática que nasce de uma situação de negação do outro, me parece que utilizar – em alguns casos – o termo “intercultural” para dar suporte a uma teoria que embasa uma determinada ação de embate é equivocado. Para mim, a única possibilidade de relação intercultural e, portanto, de mediação intercultural neste sentido só é possível através da biologia do amor, de Maturana.

É oportuno lembrar que Maturana configura um conceito importante e que, em sua leitura pelo viés biológico, é determinante para o fluir do viver humano e para as relações interculturais: o amor. “O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p. 33). Ao configurar conflito - em especial estes que são levados à mediação instituída no campo do direito - a relação que se estabelece, segundo Maturana, não é social (idem, p. 31). Na competição que se estabelece neste meio não existe a aceitação e o respeito do outro: alguém precisa perder e alguém precisa ganhar determinada ação.

Dessa forma, proponho que a mediação intercultural em educação e, em especial, na formação do professor de espanhol se estabeleça segundo as proposições de Maturana. Com isso, o professor que se apresenta como um mediador intercultural não pode ser um transmissor de conhecimentos ou ser considerado a única figura capaz de promover conhecimento no espaço da formação. O conhecimento do professor é tão legítimo no espaço da formação como o do aluno. Esse professor que transmite unilateralmente o seu saber aos alunos configura-se como um intérprete, um tradutor, ou seja, aquele que a partir da sua leitura e interpretação dos fatos, conhecimentos, apresenta-os aos alunos. O professor, neste caso, não considera ou pouco considera os saberes e os interesses de aprendizagem do aluno, não considera ou pouco considera seus contextos. Esta postura permeia a relação com a língua, com a cultura, com o fluir do viver do docente, etc.

O professor como um mediador intercultural, por sua vez, não pode ser apenas um instrutor de idiomas, não pode ser um reproduzidor de modelos canonizados na acadêmica (e fora dela). Para ser um mediador intercultural o professor precisa - de forma bastante sintética - atentar para as diversidades que se entrecruzam nestes espaços de formação (a sala de aula e para além dela) e estar aberto a elas.

Em sendo um professor de espanhol, esse professor precisa mediar a relação da língua do aluno com a língua a que o aluno se propõe a conhecer, a aprender para ensinar. Precisa mediar esta relação com a língua (a sua, a do aluno, a dos falantes de espanhol) e com as culturas (a sua, a do aluno, a dos falantes de espanhol) que se apresentam nessa formação. O professor mediador intercultural, além disso, não pode negar o outro, nem se negar, nem negar a sua cultura como parte destes entrecruzamentos, destas fronteiras. Neste sentido, não há uma receita – há uma escolha que se desdobra nos diferentes papéis / contextos de circulação deste professor.

É importante referir, ainda, que, em linguística aplicada, alguns teóricos discorrem sobre essas possibilidades elencadas acima através do que chamam de “enfoque intercultural”. Esse enfoque busca, dentre outras questões, desenvolver competência intercultural nos alunos e tem o professor como um mediador nesse processo. O que proponho deve ir além de uma abordagem metodológica. Deve ser considerado como uma prática que se realiza para além de uma maneira de organizar os conteúdos e a forma de trabalhar com esses em sala de aula. Deve estar presente no fluir da convivência entre os envolvidos. Deve dar-se como cultura nesses espaços. E isso, segundo Maturana, dar-se-á através do amor e da não competição.

Para alguns, esta pode ser uma proposta inviável no mundo que vivemos hoje. De fato, sem mudarmos a nós mesmos, o nosso emocionar, o nosso *linguajar*, a nossa cultura e, portanto, a nossa relação com o ensino e com a aprendizagem, com os sujeitos que fazem parte desta rede de ações nas quais estamos envolvidos, dificilmente mudaremos o cenário que vivemos. Como bem colocou Paulo Freire em *Pedagogia da Solidariedade* (2014, p, 25), “nós, na realidade, não somos: nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando”.

A prática da interculturalidade através da biologia do amor é, também, um vir a ser. Como seres inconclusos, nós somos seres inacabados (FREIRE, 2014) e vamos aprendendo a mover-nos por estes caminhos do amor na medida em que nossas experiências nos ajudam a nos darmos conta de que para mudar a educação que temos é preciso começar por mudar a nós mesmos.

Isso implica, evidentemente, considerar que eu como professora não posso ensinar a minha experiência, não posso ensinar o amor e também não posso ensinar a prática docente através de mediação intercultural. Eu posso incitar o voo – como colocou Rubem Alves (2011) no texto *Gaiola ou asas?*, presente na obra *Por uma Educação romântica*. Eu posso viver isso nas minhas conversações, na minha rede de ações consensuais dentro (e fora) do(s) espaço(s) de formação. E isso será determinante para mudar a educação que eu vivencio. Afinal, como alerta Freire (2014), “a experiência só pode ser reinventada. Esta é a natureza histórica da educação. Isto implica por que, por exemplo, a principal responsabilidade, para os educadores e as educadoras, é de mudar a educação” (FREIRE, 2014, p. 27). E isso, para Freire, deveria realizar-se através da intercultura, uma vez que “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE, 2014, p. 27).

Projetos que se aproximam desta proposta de formação intercultural, ao menos na teoria, são: o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteiras (PEIBF²⁰) e o da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A UNILA, por exemplo, está localizada em uma zona de fronteira geográfica e, portanto, linguística, cultural. Essa universidade tem como vocação

contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico. (SITIO UNILA²¹)

²⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira> acesso em 17 de maio de 2016.

²¹ Disponível em <https://www.unila.edu.br/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila> acesso em 17 de maio de 2016.

O PEIBF, por sua vez, “tem o intuito de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul”. Para tanto, busca proporcionar espaço para que os professores de ambos os lados da fronteira façam juntos o planejamento dos encontros. Outra questão importante neste projeto é a de que não se destina ao “ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos”. Afora isso, tem como objetivo principal “a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos”. O PEIBF busca “a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua”.

Estas propostas político-governamentais não são embasadas na perspectiva de Maturana, mas corroboram para uma prática mais amorosa e intercultural no sentido de que o outro não é negado no conviver. Ainda que exista conflito na fronteira, estes projetos tentam minimizá-los e buscam fortalecer o conhecimento como uma construção que se dá com o outro.

O professor Valdo Barcelos propõe, nesta perspectiva de formação intercultural, uma *Educação nos Trópicos*. Para Barcelos (2015, p. 49), essa educação “não é a defesa de mais um resgate, de uma retomada, de uma releitura, de uma proposta de adaptação, nem mesmo de uma recriação de algo já passado”. Para o autor, a educação nos trópicos parte da

relação de interação devorativa daquilo que nos chega e nos atravessa das demais culturas com as quais nos encontramos. Uma educação que, como propõem Paulo Freire, rejeite a condição de opressão do colonizador e busque romper com a cultura da subalternidade que o aprisiona. (BARCELOS, 2015, p. 49).

Barcelos, neste sentido, alerta que “não raro buscamos longe algo que pode estar muito próximo de nós” e mais - nos convida, através da educação nos trópicos, a abdicarmos “deste processo de cópia, de imitação e de posturas” (BARCELOS, 2015, p. 50), que não têm auxiliado em nada as nossas práticas em educação. Barcelos propõe que sejamos devoradores interculturais na perspectiva antropofágica defendida por Oswald de Andrade na Semana de Arte Moderna de 1922. É preciso que não mais nos apropriemos de modelos alheios a nossa cultura para tentarmos promover educação no nosso país. É preciso que nos apropriemos de nossas reais necessidades sem deixar de olhar para fora, sim, mas que, na medida em que este

olhar se volte para nossos processos de ensino e de aprendizagem, possamos criar espaços de formação significativos para nós – professores formadores e professores em formação.

Com isso, Barcelos (2013) atenta para a educação como um processo de construção humana. Para o autor,

é uma construção humana muito particular, porque está orientada em alguns pressupostos básicos tais como: o amor e o diálogo freireanos, a cooperação e a parceria, propostas por Humberto Maturana em contraponto à competição e à dominação; a solidariedade, a tolerância, o respeito e a defesa das diferenças; a ecologia e a construção de uma educação para a paz como defendida a educadora Maria Montessori, enfim, uma educação e uma pedagogia que tenham como desejo e fim incentivar o surgimento, na escola, de espaços de criação, de invenção e de incentivo à espontaneidade em detrimento da cópia, da imitação e da violência simbólica e física que, infelizmente, ainda se fazem muito presentes no cotidiano de nossos espaços educacionais. (BARCELOS, 2013, p. 27 e 28)

Neste sentido – e imersa neste bosque teórico – vale ressaltar, mais uma vez, que a formação de professores de espanhol deve levar em conta, além da capacitação específica do futuro professor, a sua formação humana (MATURANA e REZEPKA, 2008). Este formador e este professor em formação, no sentido antropofágico apresentado por Barcelos (2015), devem devorar teorias, metodologias, as línguas que estudam, as culturas, as variações, os fonemas, os léxicos de toda a ordem e (re)criar, a partir desta devoração, um caminho que se dá na fronteira, no limite entre o eu – o outro – o *nosotros*, no entrelugar. O entrelugar, para Bhabha (2003), é a cultura que se dá neste entrelaçamento. Esta fronteira, este entrelugar é compreendido, de acordo com Fagundes²² (2010), como um limite sem limites, ou seja, não como uma barreira, não como uma divisa – mas como a própria intercultura. E, como tal, é um espaço fluido de trocas, de inter-relações, de aproximações, de mudanças e de consensos.

A formação do professor de espanhol vista a partir desta perspectiva, a partir da biologia do amor, de Humberto Maturana, ganha outra configuração, conforme se pode observar na Figura 10.

²² Dissertação de Mestrado disponível em http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=2528
Acesso em 23 de maio de 2016.

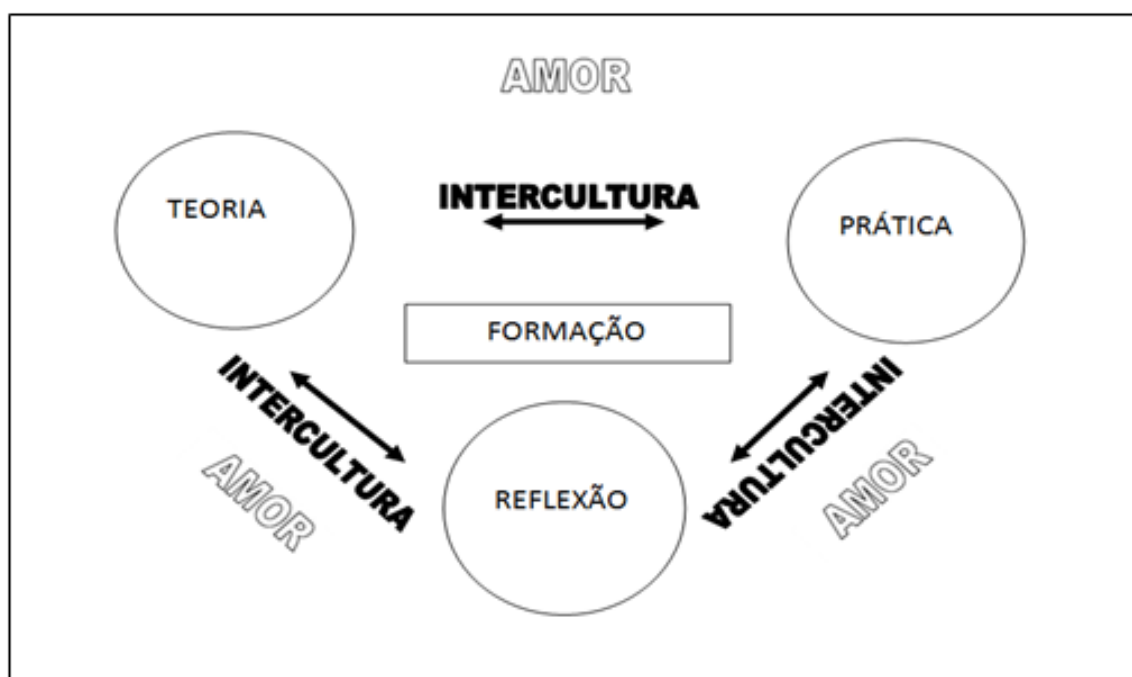


Figura 10: A formação do professor de espanhol como um mediador intercultural na perspectiva da Biologia do Amor, de Maturana

Esta Figura 10 procura, assim, exemplificar como se configura a proposta de formação de professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor, de Maturana, defendida nesta tese. Reitero que, nesta perspectiva de formação, o amor não é visto como algo atrelado aos aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação, mas como presente em todos os elementos que compõem esta formação. O amor é fluir do viver, é *linguajar*, é cultura. O amor, dessa forma, não pode ser visto como pano de fundo, mas como fundador de uma prática que tem, evidentemente, norte teórico, metodológico, reflexão. Nesta perspectiva, como já mencionado neste texto, os elementos não estão inseridos como um sendo consequência do outro, como um ciclo, mas apresentam-se articulados. Nesse sentido, a articulação entre todos os elementos envolvidos do processo da formação e entre os agentes envolvidos se dá através da intercultura. Esta surge, nesta proposta, como a fronteira que permeia o mundo do professor e o mundo do aluno com o universo da formação. Frente a isso, o professor não interfere no processo como aquele que é detentor dos saberes, mas - no mesmo nível do aluno no fluir do seu viver – como aquele que compartilha conhecimentos e que, conseqüentemente, imerso nesta rede de conversações consensuais, aprende também.

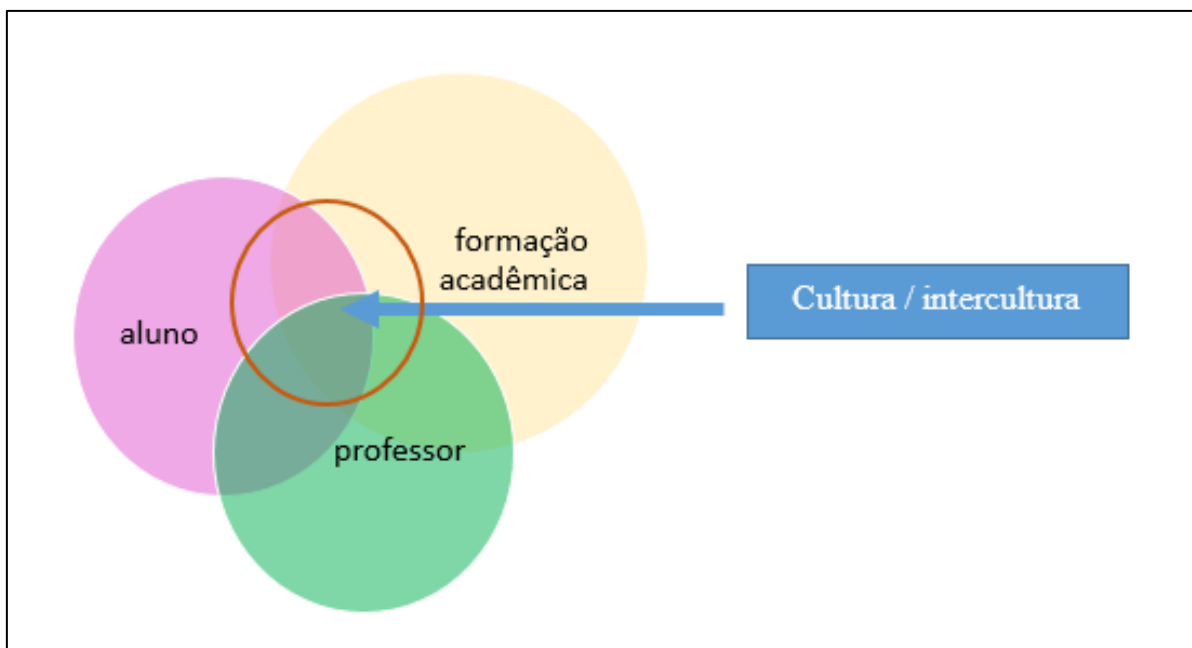


Figura 11: A intercultura como fronteira entre o mundo do professor e o mundo do aluno com o universo da formação

Ao abordarmos a intercultura a partir deste outro lugar, precisamos estabelecer uma breve relação teórica, ainda que consideradas as devidas diferenças em se considerando o contexto, os sujeitos e o direcionamento da pesquisa, com a interculturalidade crítica presente nos estudos latino-americanos. No nosso continente, a intercultura é uma expressão ligada as geopolíticas de lugar e de espaço, às lutas dos povos indígenas e negros e à construção de outro projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado pela descolonização e a transformação (WALSH, 2009, p. 17).

Para esta pesquisa, não abarcaremos os aspectos relacionados às lutas indígenas e afros no tocante ao tema, mas traremos alguns princípios defendidos por pesquisadores como Catherine Walsh e Walter Mignolo – que se aproximam e nos ajudam a compreender melhor o que propomos como formação de professores de espanhol como mediadores interculturais.

Para tanto, é importante destacar que intercultura é, a partir das proposições de Catherine Walsh, algo que sempre existiu entre os diferentes povos. Trata-se, de forma bastante sintética, do “*contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad*” (WALSH, 2009, p. 2). No entanto,

intercultural tem uma dimensão bastante polissêmica dependendo do interesse que lhe é atribuído, do viés que lhe é dado. Segundo Walsh (2009), o problema enfrentado por essa perspectiva apresentada é o de que, em geral, se tende, ao interpretá-la, a minimizar o conflito e os contextos de opressão e seus desdobramentos sociais. Por isso, com o intuito de aclarar o termo, intercultural aponta

y significa procesos de construcción de conocimientos ‘otros’, de una práctica política ‘otra’, de un poder social ‘otro’, y de una sociedad ‘otra’; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad / colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso ‘otro’ no implica un conocimiento, práctica, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, desafiando radicalmente a ellas, abriendo así la posibilidad para la descolonización. (WALSH, 2014, p. 17).

Frente a isso, Walsh aclara que a educação intercultural só tenha significado, impacto e valor “*cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan*” (WALSH, 2009, p. 2).

É nesse sentido que propomos (re)pensar a formação de professores de espanhol. De não só dar voz e a estas pessoas que chegam à universidade e que muitas vezes são invisibilizadas, silenciadas – seja pelo sistema, seja pelos formadores, seja pelos próprios colegas, seja por si mesmas e suas histórias de vida, mas – sobretudo assumir essa formação, como professores formadores, a partir de uma outra perspectiva. Para tanto, talvez, tenhamos que fazer o que proferiu Amawtay Wasi (*apud* MIGNOLO, 2014, p. 7): “*aprender a desaprender para re aprender de otra manera*”.

Walsh (2014, p. 41) propõe, para tal intento, uma proposição apresentada por Walter Mignolo, o posicionamento/pensamento crítico fronteiriço. Que seria isso, exatamente?

O posicionamento/pensamento crítico fronteiriço é uma forma “*de pensar de outro modo, moverse a través de outra lógica, en suma, de cambiar los términos no solo el contenido de la conversación*”. O pensamento fronteiriço, visto a partir da formação de professores de espanhol, é uma prática que tenta mediar os saberes ditos “acadêmicos” com os saberes que são trazidos pelos outros sujeitos envolvidos nessa formação. Para tanto, é “*una práctica que lleva el pensamiento otro a una*

dimensión diferente en la ruta hacia la interculturalización del conocimiento, una ruta que ya no es casa adentro, sino casa afuera” (WALSH, 2014, p. 41). Para tanto, seria fundamental que a academia também passasse a valorizar os saberes populares, os saberes outros. Que, como proferiu Paulo Freire em *Por uma pedagogia da Pergunta* (2017, p. 82), abrisse mão da resistência e do ranço autoritário que os marcam.

Mas, afinal, por que isso é importante para a formação de professores de espanhol como mediadores interculturais? É importante para incorporarmos a interculturalidade como uma ferramenta pedagógica (WALSH, 2009). Isso vai mais além do que simplesmente repensar o PPC do Curso, o projeto que institucionalmente se quer. É preciso uma mudança no discurso e na ação dos que fazem o curso. Isso porque intercultural crítica como ferramenta pedagógica, segundo a Walsh,

cuestiona de manera contínua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez- alientan la creación de modos “otros” - de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretelen conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. (WALSH, 2009, p. 13).

Na tentativa de aprofundar um pouco mais esta questão, me valerei de uma metáfora para tentar explicar a intercultural e seus desdobramentos dentro do curso de letras: a metáfora da formação como uma viagem ao exterior (um outro país). Nesse caso, a formação é um território de encontros (desconhecido, muitas vezes, pelos alunos), o professor é um nativo (conhecedor deste território, da língua deste território) e o aluno, professor em formação, (muitas vezes) um estrangeiro.

Sob estas condições, o professor é responsável por auxiliar o aluno, este estrangeiro na academia, a mediar seu encontro com a instituição, com as culturas que circulam por ali, com os saberes que necessita apreender neste espaço.

Ao considerar minha experiência no ensino superior, vejo que muitos de meus alunos chegam sem conhecer a instituição, o que é uma graduação, o que é uma licenciatura, que serão, ao final do curso, professores de espanhol, o que precisam ter em conta para esse percurso no curso, o que não é atribuição deles, etc.. Como aluna de graduação, vi, muitas vezes, o professor criar expectativas com relação a esta

“chegada”, como a de que o aluno já soubesse o funcionamento da universidade, que a universidade não é mais a escola (e isso é enfatizado como se a escola fosse algo menor, muitas vezes), que as aulas serão em língua espanhola desde o primeiro dia, que o aluno deve correr atrás do que não sabe, etc.. No entanto, em nenhum momento vivenciei, como aluna, um diálogo do professor sobre estas expectativas nos primeiros semestres do curso. O resultado desta falta de diálogo sempre foi a frustração de um ou de ambos os lados envolvidos e, em muitos casos, um distanciamento e silenciamento abissal por parte dos alunos, porque sempre há um jogo de poder envolvido – implícito ou explícito por parte de alguns professores.

Frente a isso, vale ressaltar que o diálogo amoroso (Maturana) é determinante para que a intercultura encontre terreno fértil. Afinal, o professor é uma referência para este aluno, professor em formação, e a forma como esse professor conduz esta “viagem” influencia na profissionalização e humanização do aluno – seja como um exemplo a ser seguido, seja como um modelo a ser negado.

Vale destacar, ainda, frente a essa metáfora, que para Canclini (2009),

La noción de extranjero ha designado tradicionalmente a quienes son de otros países y practican comportamientos diferentes. Pero extranjero no es, ni siquiera en los desplazamientos geográficos, sinónimo de viajero o de migrante. Por ejemplo, un alemán o un francés son extranjeros en España, pero no inmigrantes. (CANCLINI, 2009, p. 4)

O estudioso argentino aclara ainda que mesmo dentro de nosso território somos, muitas vezes, estrangeiros, ou, nas palavras de Canclini, somos estrangeiros situacionais. Considerando as dimensões de nosso país e as vivências de acolhimento ou de negação do outro que vivenciamos em nossa própria sociedade, essa estrangeiridade situacional é também vivida dentro dos nossos contornos territoriais. Pertencemos e não pertencemos ao nosso lugar. Nesse sentido, destaca Canclini (2009, p. 4), que *“el extranjero no es sólo el que está lejos o del otro lado de la frontera, sino también el otro cercano que desafía nuestros modos de percepción y significación”*.

Considerando a formação de professores de espanhol e os relatos que comporão o próximo capítulo desta tese, há casos em que em determinadas salas de aula os alunos sentir-se-ão sempre estrangeiros. Em outras, consideradas por eles espaços de acolhimento, transporão esta barreira e passarão a ser sujeitos de sua caminhada profissional, passarão a reconhecer o território da formação como um

espaço que não se constrói sozinho, mas no diálogo amoroso e não competitivo com os outros, no fluir do viver, na aceitação do outro e do reconhecimento de seus saberes.

Na sociedade que vivemos, as relações de amor nem sempre são existentes e, muito menos hoje, preponderantes em nosso fluir do viver. Infelizmente, nem todos os professores formadores e nem todos os professores em formação constituem-se / constituir-se-ão professores mediadores interculturais. Isso é uma constatação que já antecipo antes do capítulo de análise, porque independe de seus resultados. É algo que vivenciamos socialmente no nosso dia a dia. Maturana já nos esclareceu em *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (2009) que o educar se constitui no conviver e que este educar manifesta uma história desse conviver, ou seja, para que eu seja uma professora amorosa, que aceito e acolho o outro sem exigências, eu preciso trazer isso nesta minha memória de vida, preciso ter sido parte (e seguir sendo) de um conviver amoroso. Da mesma forma, um aluno, professor de espanhol em formação, também trará para seus espaços de aprendizagem da docência esse seu histórico pessoal de convivência, de educação. Por isso, “a educação como 'sistema educacional' configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar” (MATURANA, 2009, p. 29).

É preciso ter claro, então, que a mudança de padrões é sempre uma possibilidade. E essa possibilidade é uma escolha. Para tanto, o professor de espanhol mediador intercultural a partir das proposições de Maturana será aquele que buscará em seus espaços de atuação esse encontro amoroso com o outro; que proporcionará espaços de aceitação e da não negação; que buscará transformar, ainda que em seu “*quehacer*” individual, o sistema social em que está inserido para que esse sistema seja mais aberto, receptivo, formativo e menos desigual, fechado e pouco reflexivo. O professor mediador intercultural no sistema educativo que temos hoje atua nas brechas.

4. DIÁLOGOS E DESCOBERTAS PELAS TRILHAS DO BOSQUE

No desenrolar dessa tese, fui percebendo que há muitos estudos sobre a formação de professores, sobre os alunos, professores em formação, sobre o currículo, sobre as especificidades da língua, etc. Alguns muito bons, outros muito pouco significativos para a educação. Questionei-me muito sobre que tipo de trabalho eu, como sujeito que trabalha formando professores de espanhol, como alguém que vive a educação diariamente em meu “*quehacer*” - queria realizar. Colocar-me na roda, analisar-me e ver minha prática e o que eu queria para minha caminhada profissional foi bastante significativo. Afinal, não posso fazer diferente do que proponho neste texto, pois seria uma contradição imensurável.

Frente a isso, pensei, inicialmente, em entrevistar egressos do curso de Letras da UFSM que, assim como eu, hoje atuam formando professores de espanhol. Percebi, no entanto, que seria seguir dando voz apenas aos professores. E eu queria, definitivamente, romper com isso. Queria dar voz e exercer a escuta não só destes que foram (e são) meus colegas, mas também de alunos que hoje estão no curso, pois, para mim, se tornou fundamental trazer para este texto a voz dos que, no processo do meu vivenciar acadêmico como professora em formação na UFSM, quando de minha graduação, não haviam tido, em muitas situações, esta possibilidade.

Em muitos momentos questionei-me, também, sobre não ouvir amorosamente os professores que hoje estão formando professores de espanhol na UFSM. O que isso me dizia, afinal? Que dificuldades eu também necessitava superar neste processo? Após uma longa reflexão, decidi por não os ouvir neste momento de construção de conhecimento e de reflexão por algumas questões (mas não descarto fazer isso em estudos futuros), dentre as quais a de que sempre puderam/podem ser ouvidos - seja nos seus departamentos, seja na coordenação, seja na instituição de forma geral, seja por seus alunos, e, também, porque alguns dos que foram meus professores hoje compõem a banca avaliadora de meu trabalho. De alguma forma, então, posso escutá-los através de suas leituras e sugestões ao meu texto. No mais, tentei, assim, fazer o que propõe a interculturalidade crítica, com o devido recorte ao meu contexto:

La interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de realización y la diferencia (colonial o simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. (...) la interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimientos y subalternización. (WALSH, 2009, p. 11)

Neste sentido, procurei dar voz e ouvir atentamente estes “outros”. E, evidentemente, a partir desses “outros” procurei olhar para minha formação humana permanente. A minha formação humana está entrelaçada com a minha formação profissional. Assim como a formação destes “outros”, que está no fluir de seus viveres, no entrelaçamento de suas emoções, suas linguagens, suas culturas. Espero que esta pesquisa, que realizo há alguns anos – pelo menos desde o meu encontro com o grupo Kitanda em 2012 – sirva de estopim para alguma reflexão nos cursos de Letras, pois, como alerta Maturana (2014, p. 241), “ainda que todo sistema social seja conservador, todo sistema social está também em contínua mudança” e uma dessas mudanças está na:

Mudança nas propriedades de seus membros, que surgem de mudanças estruturais não desencadeadas (selecionadas) por suas interações dentro do sistema social que integram, por interações fora dele, ou como resultado de sua própria dinâmica interna. O devir histórico de qualquer sociedade é sempre o resultado desses dois processos: conservação e variação. (MATURANA, 2014, p. 241)

É isso que o bosque me apresenta, antecipo, e que pude ver representado nestas vozes que compõem comigo esta análise e que vem ao encontro do que Maturana nos esclarece sobre a mudanças nos/dos sistemas sociais: “Tendo em vista que é a conduta individual de seus membros o que define um sistema social enquanto uma sociedade particular, as características de uma sociedade só podem mudar se mudar a conduta de seus membros” (MATURANA, 2014, p. 244).

Com isso, minha pesquisa mais que uma reflexão sobre os espaços de formação de professores de espanhol é também um convite a estas mudanças necessárias, possíveis. Não há ser humano que não possa modificar sua conduta individual e, com isso, alterar seus sistemas sociais, seus conviveres. Afinal, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2011, p. 51), pois “as relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal”

(FREIRE, 2011, p. 55). Nós somos animais e nos humanizamos nas relações. Trata-se sempre de uma escolha e de uma vivência que se dá com e na linguagem, com o outro. Somos, como definiu Freire (2011), ser de relação e não só ser de contato, não apenas estamos no mundo, mas com o mundo. E isso implica uma abertura à realidade, a esse mundo, a essas relações.

Para dar conta disso que mencionei, então, nas entrevistas realizadas como *corpus* desta pesquisa pude observar dois tipos de sistemas presentes, que apresento como categorias de análise: **sistemas sociais**, “sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor” (MATURANA, 2014, P. 212) e **sistemas de poder**, que são “sistemas de convivência constituídos sob a emoção que configura as ações de autonegação e negação do outro na aceitação da submissão própria ou da do outro” (MATURANA, 2014, P. 212). Para tal análise, me propus a analisar, primeiramente, as entrevistas feitas pelos professores formadores, egressos da UFSM, na seção denominada “Olhares pelo bosque percorrido”. Em seguida, na seção denominada “Olhares pelo bosque em construção”, analisarei os dados dos professores em formação, atualmente alunos do curso de Letras da UFSM. Por fim, como fechamento de minha análise, a seção “O bosque e suas possibilidades”, onde procuro fazer o delineamento final de minhas reflexões, propondo uma possibilidade de “caminho do meio” em meio ao bosque que é a formação de professores.

4.1 OLHARES PELO BOSQUE PERCORRIDO

Em meio ao bosque em que eu me encontrava (em que ainda me encontro, na verdade!), o exercício da escuta dos sujeitos envolvidos na minha pesquisa foi bastante significativo para revisitar e refletir sobre questões que vivi ao longo de minha formação como professora de línguas. Esta experiência me proporcionou, também, fazer um recorrido sobre questões teóricas que trouxe para minha escrita e das quais me vali como fio de Ariadne no percurso de minha tese. Escutar estas vozes fez com que todas as questões que eu trazia para o texto, para a reflexão sobre a própria formação, sobre o meu fazer docente, ficassem cada vez mais visíveis, mais presentes para mim. Ao escutá-los, não me vi sozinha nas minhas hipóteses, nas minhas observações, no que senti, muitas vezes, ao longo de minha caminhada.

O exercício da escuta destes colegas, futuros professores e professores formadores de outros professores de espanhol, me fez atentar para o caminho metodológico dessa tese como uma escolha acertada em meio ao meu bosque, pois na hermenêutica reconstrutiva “as pesquisas passam a ser realizadas levando em consideração a categoria do (diálogo com o) outro em toda a sua radicalidade” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 12).

Neste sentido, levando em consideração as proposições de Devechi e Trevisan (2011), não se trata apenas de interpretação de manifestações, nem de buscar explicações para determinadas interpretações. Busca-se validar as vozes desses participantes. Com isso, o pesquisador busca apartar-se de questões que apaguem estes sujeitos do discurso, estes narradores, estes entrevistados, na busca, por fim, de reconhecê-los como parte determinante do processo, constitutiva do texto, de uma explicação válida como ciência.

Para Fontana (2015, p. 162), “cabe lembrar que um dos pontos da perspectiva hermenêutica é a consulta à diversidade de posições, o respeito à polissemia”. Segundo o autor, “o pesquisador precisa conhecer os diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas sem perder de vista as bases contextuais em que são construídas essas opiniões. É um encontro de distintos olhares o que está na base da abordagem hermenêutica”. Para Fontana, por conta disso, o pesquisador precisa fazer as pontes necessárias entre estas diferentes perspectivas.

Ao escutar os colegas professores que atuam / atuaram em cursos de Letras (presencial e EaD) pude perceber em suas narrativas a forte presença de **sistemas de poder** culturalmente presentes na formação de professores, sobretudo, no que se refere ao ensino. Ambos colegas destacaram, também, que há por parte de alguns professores outra postura – próxima e amorosa. Isso corrobora para a constatação de que professores mediadores interculturais atuam nas brechas do sistema. Com isso, pude perceber, também, a presença de **sistemas sociais** no curso de Letras Espanhol da UFSM. Estas questões serão melhor esclarecidas ao longo desta análise.

Afora isso, chamou-me muito atenção que ambos colegas fazem uma leitura bastante crítica e pontual sobre estes sistemas vivenciados ao longo de suas formações e ainda presentes na formação de novos profissionais. Tanto Manoel de Barros como Gabriela Mistral tentam outros caminhos em suas práticas docentes – mais dialógicos e próximos de seus alunos. E a memória dos processos de negação

do outro vivenciados ou presenciados em meio a suas formações são exemplo do que não querem para suas vidas profissionais. Manoel de Barros chega a afirmar em determinado momento de sua entrevista que

EXCERTO 01: [...] morro de medo de um dia fazer isso com um aluno. Eu faço um esforço enorme para que todos os alunos se sintam pelo menos a vontade comigo. Eu acho que eu ficaria muito mal se eu soubesse que algum dia tem algum aluno que não se sente bem em estar numa mesma sala que eu. Não precisa ser um aluno que morra de amores por mim, mas se eu soubesse que tem algum aluno que, ah, eu eu odeio o professor Manoel, se ele entrar na sala por uma porta, eu saio pela outra - Bah! Eu me sentiria, assim, o profissional mais, mais fracassado que já teve, assim [...].

Questionados sobre estes **sistemas sociais** e de **poder** presentes em suas formações, ocorridas em tempos diferentes, sobre as relações estabelecidas entre professores formadores e professores em formação à época de sua graduação, Manuel de Barros pontuou que, de modo geral, as “disciplinas eram ministradas de forma não negar o outro, mas quase esquecer que aquele outro está ali”. Para o professor Manuel, há professores com abordagens bastante tradicionais e que estes “esquecem que tem alunos ali, alunos humanos”. Além disso, Manuel declara que “eventualmente eles [professores tradicionais] dão aulas independente dos alunos que eles têm ali”.

Ainda sobre esta questão levantada, Manuel de Barros faz a seguinte análise:

EXCERTO 02: [...] Se nós temos numa sala de aula algum aluno que se diferencia - no fundo, no fundo - todos nós nos diferenciamos eventualmente, mas eu tenho algum aluno, por exemplo, uruguaio e eu simplesmente esqueço daquele aluno eu ministro a minha aula de língua espanhola ignorando completamente que aquele aluno seja ou brasileiro ou uruguaio, eu acho que de certa forma eu não estou totalmente negando ele, mas eu estou negligenciando ele. E eu acho isso muito perigoso. No geral, nas disciplinas, na parte do ensino eu tive muito isso. Eu tenho a leve sensação de que os professores eles estão dando aula quase como atemporais, com o passar do tempo eles vão seguir dando aquelas mesmas aulas apessoais e impessoais, independente das pessoas que estão envolvidas, a aula segue [...]

Já para a professora Gabriela Mistral, outras questões foram pontuadas e que indicam uma vivência mais próxima a um **sistema de poder**. Para a professora, “na verdade, infelizmente, o que fica mais forte é o negativo, ‘né?’ E eu tive um negativo muito forte na universidade”. Para Mistral, que sofreu um acidente durante seu curso de graduação, voltar às aulas não foi tarefa fácil depois de um traumatismo craniano

e várias fraturas que a afastaram por dois anos da UFSM. Com a volta aos bancos do curso, vivenciou uma crise, pois imaginava ter desaprendido a língua. Para exemplificar essa negação, conta-nos:

EXCERTO 03: [...] Naquela época eu tinha tido umas experiências tanto antes quanto depois [do acidente]. Uma experiência antes, um professor em aula, uma vez me questionou: “Gabriela, por que ‘que’ tu não larga o espanhol, não faz só psicologia?”. Na frente de todos os colegas. Isso é uma cena, assim, que eu tenho muito presente, assim. E eu olhei com..., eu tinha uns 19, 20 anos, e eu olhei com uma cara, assim, sem entender: “Por que ele tá me falando isso? Eu sou das alunas que quase tiro 7”. Eu era as melhorzin... das melhorzinhas, entre aspas, ‘né?’ Eu era a quase tirava a média, quase conseguia atingir a média. “Por que ele tá me falando isso? “ Eu não tinha feito nada, de... sabe? Do além veio com aquela...com aquela colocação, sabe? Eu achei desnecessário. E aí eu falei... eu respondi uma coisa boba, porque achei a colocação dele uma coisa boba, porque essa decisão é minha não dele, ‘né?’ E eu falei: “Ué, porque eu gosto, professor. Porque eu gosto. Só isso.” E ele me olhou com uma cara, como dizendo: “Meu Deus, coitada! ‘Né?’. E aí, anos depois, uma professora, ‘né?’, eu lembro que eu não dormia direito, eu ficava angustiada, eu ficava assim.. uma vez eu emagreci, outra vez eu engordei de angústia, de ansiedade, e aí eu lembro que eu tava lendo um poema, e... nervosa, me engasguei, não consegui falar... ler no espanhol, ‘né?’, e aí a professora simplesmente falou: “Fulaninha! Cortou e já falou o nome da outra colega, ‘né?’. Então estas experiências, assim, foram bem marcantes ‘pra mim’, mas não me fizeram desistir. Teve muita gente que mudou a pronúncia, porque teve professores que disseram: “Ah, essa tua pronúncia aí não é boa”. Não... porque era uma pronúncia mais “platense”, e algo assim era desprestigiado, ‘né?’ E aí eu pensei: “Mas eu me criei lá, sabe? Como é que eu vou tá mudando algo que eu gosto? Algo que...uma pronúncia que eu acho mais bonita [...]

Humberto Maturana nos ajuda a refletir sobre estes primeiros dados, na medida em que nos aponta para os sistemas que fazem parte de nossa vida e que formam um conjunto de Leis, as Leis sistêmicas e Meta-sistêmicas. Não abordarei cada uma dessas leis neste momento de análise, evidentemente. Apenas trarei à baila o que nos ajuda a compreender os sistemas categorizados a partir destas entrevistas e que nos auxiliarão, acredito, a compreender melhor o que acontece e o que pode ser realizado como movimento de acoplamento estrutural para um devir no Curso de Letras Espanhol da UFSM. Para Maturana (2009, p. 133), o “acoplamento estrutural acontece quando a unidade composta e o meio em que se realiza mudam juntos de maneira congruente, enquanto a organização da unidade composta se conserva”. É a chamada adaptação no âmbito dos seres vivos.

Para o autor chileno, leis sistêmicas são “abstrações das coerências operacionais que um observador vive no fluir de seu viver no domínio de existência que surge e que habita em seu operar como ser vivo humano em seu observar e

explicar seu viver” (MATURANA, 2009, p. 111). As leis sistêmicas indicam o âmbito relacional observado pelo observador. Na minha tese, em especial, o âmbito relacional observado pelos professores formadores e alunos entrevistados. Maturana aponta, ainda, que essa observação do âmbito sistêmico em que se dão suas relações “constituem para ele ou ela condições de existência” (idem). Ou seja, trata-se do olhar reflexivo de quem viveu o que viveu sobre o seu vivido. Nesse sentido, toda a experiência trazida pelos colegas professores e também pelos alunos do curso de Letras Espanhol da UFSM entrevistados nesta tese são válidas e legítimas.

Se olharmos para essas experiências a partir de um diálogo com Maturana, talvez o observado pelo professor Manoel de Barros no que se refere as relações com seus professores seja interpretado a partir de um outro ponto de vista – mais próximo do **sistema de poder** identificado por Mistral. Para o professor Manoel, não lhe parece que seus professores negavam os alunos no conviver formativo. No entanto, quando o professor invisibiliza o aluno no espaço relacional – nega-o. E esta negação do ponto de vista educacional é sua grande dificuldade, pois, segundo Maturana, ainda há uma distinção entre o que seria capacitação e formação humana. A formação humana, para o educador chileno, tem relação com o desenvolvimento da pessoa a fim de tornar-se “*cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable*” (MATURANA, 2002, p. 15). Para Maturana, no entanto, não significa que a formação humana exclua a capacitação, que abarcaria o conhecimento específico de determinada área. Mas que essa capacitação venha a partir de uma mirada humana, pois a educação (formal) - seja na etapa da vida e de ensino em que se realize - “*es un proceso de transformación en la convivencia en el que la persona se transforma en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor o profesora*” (MATURANA, 2002, p. 18). Por isso, o professor ou a professora deve ser sabedor de que os sujeitos aprendem e se transformam em coerência com o seu emocionar, porque somos seres emocionais. E esse aprendizado, que é centrado na emoção, se dá de forma relacionada ou em oposição ao emocionar do próprio professor ou professora. Frente a isso, quando um professor nega a existência de seu aluno, invisibiliza ou menospreza sua própria existência e a do outro no espaço do conviver educacional – nega sua condição de gente e nega qualquer possibilidade de aprendizado legítimo entre esse aluno e a sua própria existência como professor. Afinal, sem aluno não há professor.

Estas questões podem ser observadas quando o professor Manoel de Barros traz à tona exemplos dessa negação que viu acontecendo com colegas ao longo de sua formação como professor de espanhol. Esse exemplo aproxima-se do que Gabriela Mistral comentou sobre sua condição de fronteira e a negação dos seus saberes linguísticos oriundos dessa zona, como o uso da variante rio-platense, ainda desprestigiada na academia por alguns usuários da língua espanhola, professores formadores que se identificam com uma variante peninsular, ou seja, com o espanhol falado na Espanha. Comenta o professor Manoel de Barros o seguinte:

EXCERTO 04: [...] Eu lembro assim de alguns colegas ou que eram da fronteira ou que eventualmente tinham algum conhecimento que me parecia que era um conhecimento não muito valorizado pelo professor e aí eu vi esses alunos eventualmente levantar a mão e fazer algum comentário em sala de aula ou propor algum, alguma discussão que fosse para algum outro caminho e parecia que aquilo ali não cabia na sala de aula eu tinha a sensação de que o professor meio que contornava para aquilo que ele tinha planejado para a aula, e que eventualmente aquilo que ele considera importante na sua visão pessoal de mundo. E em alguns casos eu lembro disso em aulas de língua e quando eu penso na aula de língua eu acho que ela tem que ser bastante aberta a elementos culturais, mas era sempre isso assim, eu nunca vi uma violência muito formal. Não - isso aqui não pode, isso aqui é um absurdo! Isso eu não testemunhei. Mas eu já testemunhei aquela quase ignorada. O aluno levantou a mão fez um comentário. Ah! Tá, ok! E a aula seguiu, independente daquele comentário, quase como se aquela contribuição não tivesse existido. Às vezes eu até achava meio constrangedor quando isso acontecia na sala de aula. E acho que isso torna-se uma violência, passa a ser uma violência mais séria, é com a frequência, com a repetição, porque se eu faço uma contribuição que eu considero pertinente na aula de línguas e o professor ignora naquele momento, eu tá - numa segunda vez eu faço de novo e o professor ignora de novo, numa terceira vez eu talvez já não me sinta mais à vontade para trazer essa contribuição, essa possível contribuição. E aí eu acho que isso passa a ser uma violência, quando eu sinto que eu não posso falar, quando eu sinto diz que eu não posso participar da aula, aí nós estamos no caso de violência. [...]

No que se refere a estas questões em torno da variante do espanhol desprestigiada por alguns professores, esse exemplo poderia abrir discussão para a descolonização dos saberes e as epistemologias do sul propostas por Boaventura de Sousa Santos. Por que, afinal, uma variante usada no sul do continente, a mais próxima do Estado do Rio Grande do Sul, da cidade de Santa Maria, onde estes alunos são formados, é desprestigiada? Que crenças, concepções de língua, de ensino de língua e de legitimação de uso e de usuários de uma língua estão por detrás deste desprestígio? Voltar-se para a Europa como único conhecimento possível, como única forma possível para se tornar usuário de uma língua nos mostra o que

exatamente? Que concepção de curso de Letras está presente nisso? Que saberes são legitimados neste espaço chamado universidade? Quem os legitima? De que forma isso é feito e com que intenção? Negar os saberes do Sul é um profundo retrato de nossa colonização de saberes. E qual nossa responsabilidade sobre esta descolonização?

Como professores formadores, precisamos olhar para todas as possibilidades e buscar refletir constantemente sobre estes mecanismos internalizados na nossa linguagem, no nosso viver, nas instituições, na tentativa de desconstruí-los constantemente até que mudemos nosso pequeno núcleo social, nosso indivíduo, para podermos proporcionar mudanças também no nosso entorno e promovermos reflexões em nossas salas de aula que possibilitem essa descolonização também. Se isso não for possível, uma (outra) possibilidade é mudarmos de profissão, de caminho. É sempre uma escolha possível!

Afora isso, o relato do professor Manoel de Barros nos faz refletir sobre a sutileza da violência que se dá através do silenciamento e da desmotivação do outro. Se para Maturana (2009, p. 114) nos originamos *sapiens-amans amans* a partir de uma “linhagem de primatas bípedes a que pertencemos na conservação de um modo de conviver na Biologia do Amor”, modo propício para o compartilhamento, para o bem-estar, para o prazer, também nos modificamos na nossa história evolutiva e criamos outras linhagens culturais, a partir de outros “emocionares, que ocultavam o amar em diferentes momentos do viver e de distintas maneiras” (MATURANA, 2009, p. 115). Para o autor, hoje vivemos em formas de conviver que poderiam chamar-se “*Homo sapiens-amans agressans*” e “*Homo sapiens-amans arrogans*” que são, para Maturana, “formas culturais que, como se tem visto nos últimos dez mil anos, mostraram-se destrutivas” (MATURANA, 2009, p. 115). Todos, afinal, seguimos nascendo sob uma base biológico-cultural “*sapiens-amans amans*”. A questão é como nos modificamos a partir disso. Nos humanizamos e nos tornamos receptivos ao outro ou nos tornamos seres violentos que negamos o outro e a nós mesmos no nosso espaço de convivência?

Esta humanização – desumanização a que nos compete como seres da convivência e na convivência pode ser observada no relato da professora Gabriela Mistral. Para a professora, a negação que sofreu ao longo de sua formação manifestou-se, também, no seu corpo. Isso nos faz lembrar o livro de Fátima Freire Dowbor (2008), filha de Paulo Freire, onde a autora declara já em seu título que “quem

educa marca o corpo do outro”. Isso porque absolutamente tudo passa pelo nosso corpo. Nós somos a nossa e na nossa corporeidade. Para dar conta das marcas deixadas nessa professora, abaixo há o diálogo estabelecido ao longo da entrevista numa tentativa de aclarar essas marcas e como elas se deram.

EXCERTO 05: [...]

Pesquisadora: Tu comentou que tu teve ansiedade. Emagreceu e engordou.

Egresso / professor formador: Uhum.

Pesquisadora: Isso foi por conta da tua vida fora da universidade ou foi por conta dessas relações?

Egresso / professor formador: Des relações. Com certeza! Eu não dormia direito, lembro.

Pesquisadora: Por que exatamente?

Egresso / professor formador: Porque sabia que ia ter tortura à noite. Era uma coisa assim... era...E não era só eu, os colegas também.

Pesquisadora: Como assim uma tortura?

Egresso / professor formador: Tortura porque tipo assim: “Bom, vai acontecer alguma coisa. Ele ou ela vão falar alguma coisa ‘pra mim’. Vão me chamar atenção. Daí eu já ficava com aquela coisa, sofrendo por antecipação, ‘né?’ Algo que não aconteceu. E eu lembro que um semestre, acho, antes de eu ser atropelada, eu engordei até, porque eu comia de ansiedade, depois eu emagreci porque eu não consegui comer, e eu tinha que ir na sala dos professores pedir auxílio, porque a gente sabia, que se tu fosse na sala do professor pedir auxílio, tu tinha mais chance de ser aprovado. Isso foram colocações, deduções que a gente fez. Assim, a gente foi deduzindo pelo que a gente via, ‘né?’, pelas outras turmas, por comentários. E a gente fazia, e a gente ia lá e até nem conseguia prestar tanta atenção porque eu estava nervosa, ‘né?’ E era tortura por isso, sabe? Tu sabia que ia acontecer alguma coisa, ou que um colega teu ia ser ridicularizado. Alguma coisa ia acontecer, né?

Pesquisadora: Eram frequentes então esses episódios de ridicularização?

Egresso / professor formador: Sim, sim... toda aula. [...]

O relato da professora Gabriela Mistral mostra claramente a presença das relações de poder por parte de professores ao longo de sua formação, um **sistema de poder**, que para Maturana não pode ser compreendida como social porque exclui o outro, nega-o. A professora Gabriela traz à baila considerações importantes para (re)pensarmos a formação de professores. Como é possível um aluno sentir-se torturado no espaço de sua aprendizagem? Como é possível isso acontecer de forma a interferir não só em seu emocional como também em seu físico?

Já comentamos ao longo deste texto que aprendemos apesar de nossos professores. Sob estas condições, a professora Gabriela também aprendeu. A questão que destacamos e que consideramos importantíssima em se tratando de uma universidade e, em especial, de um curso que forma professores de língua, é que essas não deveriam ser as condições de aprendizagem. Essa não deveria ser uma cultura estabelecida a partir de uma rede de relações conservadas ao longo do tempo

no curso de Letras Espanhol da UFSM. Não se trata, por ser cultural, de um fato isolado. É algo que tem sido recorrente em diferentes momentos, pois Manoel de Barros e Gabriela Mistral realizaram seus cursos em tempos diferentes. De minha parte, como egressa desse mesmo curso, destaco que esta negação também foi vivenciada por mim em muitos momentos de minha formação. A tortura comentada pela professora Gabriela também foi somatizada em mim quando, em muitos semestres, fui para determinadas aulas com dor no estômago, porque sabia que não seria um momento tranquilo, onde eu – aprendiz de uma nova-outra língua, de uma nova-outra cultura e de uma profissão – era negada naquele espaço. Para alguns professores, não poderíamos nos manifestar porque não tínhamos conhecimento suficiente para tal. Afinal, que conhecimentos são necessários para se formar um professor de língua espanhola que não partam de nos reconhecermos e reconhecermos o outro como parte desta construção ininterrupta que é o saber?

Ao “sofrer por antecipação”, ao “nem conseguir prestar tanta atenção porque estava nervosa” e a necessidade de ter que ir pedir auxílio na sala do professor “porque a gente sabia, que se tu fosse na sala do professor pedir auxílio, tu tinha mais chance de ser aprovado” - demonstram claramente um **sistema de poder**. O poder, neste caso, institucionalizado na figura do professor, que é o que sabe, o que tem condições de ensinar e o que pode aprovar ou reprovar o saber do outro – o aluno. O aluno, por sua vez, legitima este poder do professor, aceitando-o, sucumbindo a ele. Para Humberto Maturana (2014),

o poder do outro o concedo eu, obedecendo à petição que o outro me faz, em circunstancias de não querer fazer o que me pede. A relação de poder se dá somente na obediência, e a obediência implica sempre uma negação do outro e de si mesmo. O aceitar a obediência implica uma negação do outro e de si mesmo. As relações de poder são relações de mútua negação”. (MATURANA, 2014, p. 117)

No mais, acerca desses saberes que são legitimados e não legitimados na academia, Manoel de Barros nos traz considerações importantes que observou ao longo de sua formação. Para o professor, os saberes populares não são valorizados no espaço da universidade porque, dependendo da formação que os formadores realizaram, eles nunca tiveram contato com o povo, com os saberes populares. Para Manoel de Barros, esses professores são docentes que se aprofundaram na academia, em conhecimentos clássicos, enciclopédicos. E esclarece ainda que:

EXCERTO 06: [...] Hoje em dia no Brasil é possível se tornar um professor universitário sem ter nenhum conhecimento popular. Às vezes, sem ter uma didática popular, sem conseguir relacionar saberes populares com saberes não populares, porque eu não sou um total defensor do saber popular. Eu acho que a gente tem que tomar cuidado. A academia ela não pode ser totalmente saber popular e a gente não pode esquecer que as classes populares, às vezes, trazem suas ignorâncias. Eu sempre dou o exemplo para meus alunos de que os saberes populares são muito válidos, mas dependendo eu posso ir lá na periferia da cidade e perguntar se eles querem a volta da ditadura civil militar e talvez eles queiram, né, eu posso ir lá no pessoal de periferia, que sofre com racismos, sofre preconceito e perguntar o que eles acham a respeito do casamento homoafetivo e talvez eles tenham comentários muito preconceituosos. Então, eu não estou dizendo que só o conhecimento popular é válido. Eu defendo que tenha que haver um diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico. Para que o saber popular possa se humanizar naquilo que às vezes ele deixa de ser humanizado, por preconceitos, por ignorância, por desconhecimento. [...]

Diante dessa observação, o professor Manoel de Barros alerta que, para ele, os professores universitários não estão tão dispostos a fazer este diálogo entre “conhecimento universitário” e “conhecimento popular”. Para o professor Manoel, alguns professores universitários se colocam na posição de “não, eu sou responsável pelo saber universitário, pelo saber enciclopédico, pelo saber clássico, tradicional e o aluno que quiser que faça a relação”. Para Manoel de Barros, no entanto, “é papel do professor [formador] fazer essa relação também”.

Ao considerar o até então relatado a partir das entrevistas com os egressos do curso, parece que apenas **sistemas de poder** estão presentes no espaço de formação dos professores de espanhol da UFSM. Isso fica em evidência porque, inevitavelmente, lembramos muito de aspectos negativos do nosso viver. Nos relatos, isso não foi diferente! Afora isso, ambos professores entrevistados expuseram que fatalmente o ensino está permeado dessa negação do aluno, mas que nem todos os professores do curso fazem parte desse sistema. Se por um lado este dado referente ao ensino nos impressiona, por outro nos dá esperança. Para os professores Manoel de Barros e Gabriela Mistral foi possível vivenciar também, ao longo do curso, relações baseadas no amor proposto por Maturana. Para os professores, sobretudo nas ações de pesquisa e extensão, essas ações foram muito presentes, significativas e inspiradoras de suas práticas profissionais. Portanto, também identificamos **sistemas sociais** no curso.

A professora Gabriela relata que:

EXCERTO 07: [...] também tive muito amor, sabe? Muito professor amado. Muito professor querido que eu aprendi muito. Tem isso também, algumas

coisas que tu acaba aprendendo também com eles. Ahm...algumas...alguns detalhes da própria organização, sabe? Corrigir no lápis, colar adesivinhos e tal, tal, tal, sabe? Ter uma pastinha pra cada coisa. Algumas coisas que inspiram, sabe? Aí quando tu vê, tu fala: “Tá agindo igual a tal professora”. Isso tem também, sabe? [...]

Perguntada sobre se havia aprendido mais com professores amorosos ou com professores que a negaram ao longo de sua formação, a professora Gabriela Mistral apontou que para ela os amorosos inspiraram muito mais e a fizeram mais feliz, além de terem sido reconhecidos pelos alunos em suas formaturas, como paraninfos, patronesses, professores homenageados. Não deixou, porém, de reconhecer que aprendeu muito também com professores que a negaram no processo de ensino e de aprendizagem. Para a professora Mistral, há muita gratidão por esses e pelo que eles a ajudaram a construir, fundamentalmente como exemplos a não serem seguidos em sua atuação profissional.

EXCERTO 08: [...] Os mais amorosos me fizeram... me inspiraram, sabe? Me faziam mais feliz. E tanto que foram esses professores que a gente escolheu para serem paraninfo, patronesse, ‘né?’ Homenageados, “né?” . Esses me inspiravam. “Quero ser que nem ele quando eu crescer, ou que nem ela quando eu crescer”. E os outros não. “Jamais vou ser assim”. “Com certeza eu nunca vou agir dessa maneira”. E serviram pra mim também, sabe? Eu sou grata. Muito grata, apesar de ter sido negativo e torturante na época, mas me serviu pra ver o que que eu não queria ser, sabe? O que que eu não queria ser... [...]

A professora Gabriela ao destacar o quanto aprendeu com professores amorosos, reitera quanto as relações negativas marcam a vida acadêmica. Para a professora, que nunca havia sofrido este tipo de situação na educação básica, relata que foi uma surpresa passar por este tipo de situação na graduação e na pós-graduação em Letras. Destaca, ainda, que “na pós-graduação eu tive que tomar antidepressivo, no meu mestrado, porque eu não tava conseguindo lidar”. Em meio a entrevista, ao rememorar estas questões, a professora fez uma reflexão sobre sua própria prática e como diante do vivido procura construir outra possibilidade de atuação, fugindo dessa possibilidade de opressão, negação do aluno e, conseqüentemente, de si mesma como profissional da educação.

EXCERTO 09: [...] Eu acho que é fundamental que a gente, enquanto formador, professor formador, que a gente fizesse esse papel tão importante, tão fundamental, eu olhando agora. Saindo fora daquele espaço que eu era a aluna, “né?”, eu olhando agora enquanto professora, mais experiente do que eu era naquela época, eu consigo ver o como é importante , como é

fundamental o nosso papel, ter esse amor, ter esse afeto, ter esse carinho, “né?”, por exemplo ontem, eu tava, era outro... no outro trabalho, né? Um aluno me convidou, eu fui a única professora dele convidada, junto com a família dele para comer um pastel no aniversário, “né?”, então: “Mãe, essa aqui é a minha profe preferida”. Eu dei uma semana de aula pra eles, pra turma deles, sabe? E a gente criou uma relação muito positiva. Então é essas coisas, junto com muitas outras, que mostram ‘pra mim’, como é importante a gente olhar pro outro com amor, com afeto, com carinho, com respeito, com empatia, “né?” É isso que me inspira a ser quem eu sou, e sempre estou buscando mais conhecimento. Buscando melhorar, “né?”, eu enquanto pessoa e ser humano, enquanto profissional também. [...]

Além disso, a professora Gabriela Mistral destaca a importância dessas relações com os alunos se estenderem também para o ambiente como um todo. Ainda que para Maturana as relações de trabalho não sejam relações sociais, porque pressupõe determinadas obrigações e hierarquias, a professora Gabriela pensa que essas relações podem ser melhoradas. Para ela, além de importante isso é motivador. Esclarece a professora que:

EXCERTO 10: [...] A maioria dos professores era legal, era querido, né? Porque além do te ensinar o conhecimento, essa questão da relação é fundamental, né? Na minha opinião, né? Eu acho que é fundamental. Eu gosto de me sentir bem onde eu tô. Sabe? Eu gosto: “Ai que legal, hoje tem aula com tal professora”, assim, né? Então isso me motiva, me inspira. “O que será que ele vai ensinar hoje?” Que né... É... por isso que eu acho importante a questão da relação. Eu acho fundamental pra tudo. Qualquer espaço, no trabalho, não só enquanto tu é docente, no trabalho, em qualquer lugar que tu vai trabalhar é importante tu te sentir bem. Porque eu acho que muitas vezes a gente passa mais tempo no trabalho do que em casa. Né? Então eu acho fundamental que essas relações, elas sejam valorizadas. E que o respeito e a empatia sejam sempre um momento valorizado, sabe? O se colocar no lugar do outro é uma coisa que carrego comigo sempre, por causa disso. Por isso que esses professores foram importantes, porque me ensinaram como é que a gente não deve ser. [...]

O professor Manuel de Barros, por sua vez, destacou que considerando o tripé ensino-pesquisa-extensão, o ensino deu apenas uma base para ele e que não o preparou para trabalhar com gente. Isso mostra, de certa forma, que as relações não são um tema da formação de professores de língua espanhola. Não se olha para isso com atenção ao longo do curso, ainda que já tenhamos estudos sobre afetividade e ensino de línguas no rol dos estudos em linguística aplicada há um certo tempo. É mais um tema teórico que nem sempre é abordado na graduação. Considerá-lo como prática e como reflexão do processo formativo é ainda algo distante pelo que parece.

Frente a essa crítica ao ensino, o professor Manoel enfatiza o quanto a extensão e a pesquisa²³ contribuíram para sua formação e o quanto os professores que coordenavam estes projetos o fizeram sentir-se sempre muito amado no curso. Para Manoel de Barros foi fundamental agradecer a estes mestres pela oportunidade da convivência e do aprendizado. Menciona o professor:

EXCERTO 11: [...] Não, acho que só para fazer jus, já que eu falei bastante do ensino, só... eu quero muito agradecer aos meus professores dos projetos de pesquisa, de extensão, que foram professores que assim com quem eu consegui me relacionar muito, eu acho que talvez a pesquisa, os projetos, os grupos por ter um contato mais próximo, até por ser um grupo menor, assim, eu me senti muito amado, muito visto, muito lembrado nesses espaços, então, esses espaços eu gosto muito, valorizo muito. Só isso! [...]

Não entrarei aqui numa discussão acerca da importância deste tripé na universidade pública, pois me parece que é algo sabido e já bastante estudado, além de não ser foco desta análise especificamente. Gostaria de me deter, então, a olhar para estes professores formadores da UFSM que atuam nas brechas. É bastante provável que estes professores lembrados por Manoel de Barros e Gabriela Mistral sejam professores mediadores interculturais e, portanto, abertos a cultura do outro, a diversidade existente dentro de uma sala de aula, a variedade de saberes que se encontram dentro dos bancos universitários e dentro de todos os espaços-tempos da formação de um novo professor, pessoas que criam espaços de relações dentro do curso – sejam relações dentro de um pequeno grupo, sejam para além dos muros da universidade. É muito provável que esses docentes do curso de Letras Espanhol da UFSM sejam aqueles docentes que pensam certo, nas proposições de Paulo Freire. “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2010, p. 34), é fazer de seu discurso uma prática, uma cultura. Mas esse discurso-prática não nega o outro, tampouco é arrogante. “Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (FREIRE, 2010, p. 35). Pensar certo requer humildade por parte do docente.

Frente a isso, cabe mencionar que foi perguntado a estes professores entrevistados se o curso os havia preparado para serem professores mediadores interculturais. Afinal, diante da formação de professores de espanhol nos interessava

²³ Vale destacar que a extensão e a pesquisa são espaços da formação de professores, mas não são parte da formação de todos os alunos. Por isso, a reflexão sobre o ensino – que é compartilhado, nos componentes obrigatórios, por todos os acadêmicos.

fundamentalmente ver o quanto o curso conseguia frente ao ensino de uma outra língua, de uma outra cultura – auxiliar este futuro profissional a se relacionar com esses outros – seus alunos, suas culturas e as culturas que envolvem a língua espanhola em sua diversidade.

Antes de atentar para o que os professores entrevistados mencionaram, vale considerar que, nesta tese, professor mediador intercultural, a partir das proposições de Humberto Maturana, é aquele que atua não como um intérprete, um instrutor, mas como uma ponte entre os saberes, as linguagens, as culturas que circulam pelo espaço de formação. O professor mediador intercultural só pode existir em um **sistema social**, em uma relação de amor. Fora do amor não há interculturalidade possível, porque há a anulação do outro. Por isso, em uma graduação que vise a formação de mediadores interculturais, como deve ser a de professores de linguagens, o amor não é mero elemento atrelado aos aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação. Deve ser fluir do viver, *linguajar*, cultura.

Considerando mediador intercultural a partir dessa perspectiva, analisemos o que Manoel de Barros destacou a esse respeito. Na entrevista, o professor faz a seguinte observação:

EXCERTO 12: [...] Mais ou menos! Eh.. Eu vou tentar separar agora o ensino, da pesquisa e da extensão. Eu vou falar só do ensino. Acho que o ensino não me preparou muito para isso. Eh.. Eu sou muito grato pela formação que eu tive ali na UFSM, eu acredito que uma base eu recebi, né, uma variedade de informações até de conhecimentos que deu para construir, eh, de relações pessoais. Eu acredito muito que os contatos que a gente faz, as parcerias que a gente faz ajudam muito, mas vamos dizer assim que o ensino me deu uma base, só que como que eu vou usar essa base, que eu acho que seja realmente a parte da mediação, isso eu não tive muito. Acredito que talvez se as disciplinas mais da área da didática, da área da educação, tivessem um pouco mais de espaço, ou talvez nem tanto mais espaço - se elas tivessem mais diálogo com as demais disciplinas, eu acho que eu conseguiria fazer essa mediação - melhor, de forma mais harmônica, mais orgânica, mais natural. Eu acho que eu consegui um pouco dessa experiência mais com as ações de extensão, porque a própria ideia da extensão pelo menos na minha formação sempre foi muito atrelada a se relacionar com o ensino e com a pesquisa, com o que eu estava estudando, com que eu estava pesquisando e mediar isso, é, com a comunidade, com os outros saberes, com os outros espaços, às vezes espaços mais formais, às vezes espaços mais informais. Então, na extensão, nós praticamos essa mediação intercultural, me parece. Se eu for considerar na universidade só o ensino, senão o tripé ensino, pesquisa e extensão - for considerar só o ensino, eu não me preparei muito não. Eu tive uma base. Digamos, assim, que me deram a estrutura da casa, agora, eu não aprendi direito como usar aquela casa, né. Tá ali a estrutura, mas eu não sei se aquele espaço ali é a cozinha, o quarto, ou a sala, eu não entendo muito bem. Isso eu meio que fui correr atrás. [...]

O relato do professor nos faz perceber que o ensino na universidade ainda está apartado de uma proposta intercultural, mesmo quando este está em uma área em que essa questão é presente todo o tempo, é basilar, pois aprendemos e ensinamos a língua do outro, a cultura de outros povos. Parece-me que estar aberta e receptiva a estas outras culturas é algo que deveria fazer parte do fluir do viver destas pessoas que se dispõem a ensinar (e a aprender) outro idioma. Isso, porém, não aparece no relato do professor Manoel como algo que é aprendido, que é trazido para uma reflexão ao longo da formação do professor de espanhol. Além disso, o professor traz com o seu relato uma questão bastante importante e que tem a ver com a divisão de saberes dentro da formação.

Para o professor Manoel, uma possibilidade de mudança no curso seria “se as disciplinas mais da área da didática, da área da educação, tivessem um pouco mais de espaço, ou talvez nem tanto mais espaço - se elas tivessem mais diálogo com as demais disciplinas, eu acho que eu conseguiria fazer essa mediação”. Isso nos faz (re)pensar uma série de fatores como o de que o curso de Letras ainda está apartado da formação de professores. Afora isso, nos faz pensar que muitos dos professores, talvez, não se vejam formando professores, mas teorizando sobre questões que envolvam as diferentes linguagens. Não seria papel de todos os docentes do curso de Licenciatura em Letras Espanhol formar professores? Por que isso seria uma atribuição apenas do professor responsável por didática e estágio supervisionado? Isso não apontaria para uma cultura bacharelesca e para a presença de uma divisão entre teoria e prática (ainda) tão presente nos cursos de licenciatura? Primeiro, preciso aprender toda a teoria necessária para, depois, colocar em prática essa teoria. Será que não conseguimos avançar nem um pouco nessas questões em pleno século XXI e com tantos estudos sobre a docência do professor de línguas?

Afora isso, novamente o professor Manoel traz a questão do ensino como ponto a ser questionado. Como é possível que professores que deveriam ser mestres na arte de ensinar estejam se equivocando tanto nessa tarefa? Será que o ensino – que é o alicerce da universidade – não é valorizado por esses professores como deveria? Será que há um descaso para com ele e uma (super)valorização da extensão e, sobretudo, da pesquisa no meio institucional? Por que isso acontece? Que intenção há nessa valorização – desvalorização? Lembremo-nos que para o professor Manoel de Barros, ele aprendeu a ser mediador intercultural em projetos de extensão e pesquisa.

Diante disso, cabe questionar como um trabalhador – perfil de boa parte dos acadêmicos do curso de Letras Espanhol da UFSM - conseguiria ter acesso a essa ampliação da sala de aula, que é a extensão e a pesquisa? Por tratar-se de um curso noturno, nem todos os alunos conseguem dedicar-se exclusivamente a sua formação e as atividades vinculadas ao curso. Estes alunos não têm direito a uma formação que os possibilite refletir sobre a mediação intercultural, sobre uma formação e uma atuação mais humana no ensino de línguas estrangeiras?

Ainda sobre a mediação intercultural, o professor Manoel de Barros acrescenta que:

EXCERTO 13: [...] Infelizmente, as universidades, o conceito de ensino superior, ele aflora nas pessoas uma certa arrogância, eu tenho essa leve sensação. Nenhuma arrogância, muitas vezes, perversa, uma arrogância, assim, de certezas. Parece que a universidade nos faz ter certezas demais. E eu acho isso muito engraçado, porque a maioria dos cursos deveria instigar nos professores em formação dúvidas, né, dúvidas. Aquilo que o Paulo Freire acha que é o pensar certo. Na pedagogia da autonomia, ele fala que pensar certo, existe um pensar certo, o pensar certo é aquele pensar que não está tomado por demasiada certezas, né, se eu saio de um curso de formação de professores sendo um professor cheio de certezas eu tenho a leve sensação de que eu não vou ser um mediador intercultural, porque eu preciso ser um professor aberto, suscetível ao novo, receptivo, dinâmico, eu preciso mudar, eu preciso mudar as minhas crenças, eu preciso visitar pensamentos constantemente, eu preciso tentar ser mais intuitivo quando, né, eu me deparo com o diferente, com o outro, eu preciso ter uma sensibilidade e pensar “mas esse outro é assim...agora... como ele chegou a ser assim?”. Esse contexto em que eu estou agora, que é diferente do meu, porque que ele é assim, né? Eu tenho a leve sensação de que as universidades nos fazem ser aqueles professores quase catequistas em alguns casos - da extensão do Paulo Freire - que não é aquela extensão dialógica, né, é quase aquela extensão de - “agora eu sei, eu vou ensinar para os que não sabem”. Eu acho que as universidades, não só a UFSM, as universidades no geral, o ensino superior no geral, o diploma, né, essa coisa que parece que faz a gente virar gente, né, “aí, eu vou para universidade para ser alguém na vida”, né, e se tornar alguém na vida cada vez mais parece ser uma pessoa cheia de certezas, segura de si, e eu acho isso meio perigoso. Mas aí não é uma crítica só a UFSM, as universidades em geral. [...]

Para a professora Gabriela Mistral, a UFSM também não lhe deu as bases necessárias para ser uma mediadora intercultural. Assim como Manoel de Barros, ela precisou ir além do ensino para dar conta de sua formação. Relata a professora que: “Claro! Que eu sempre me preocupei em buscar o além, “né?”, não só ficar na universidade. Então desde bem nova eu comecei a trabalhar em projetos e isso me ajudou muito. Eu acho que esses projetos me complementaram mais, “né?” Me auxiliaram um pouco mais nisso, entende? ”

Além disso, Gabriela Mistral traz à baila uma questão importante no que se refere a formação de professores: o desejo do aluno em tornar-se um educador. O formador pode oferecer as melhores possibilidades dentro do espaço da graduação, ser o melhor professor possível dentro do curso, ser amoroso, ser mediador intercultural, estar, portanto, aberto e receptivo, instigar o aluno o tempo todo a refletir sobre os saberes necessários a sua formação. Se o aluno não estiver receptivo e aberto para esta aprendizagem da docência não vai adiantar. A formação de professores se dá na relação, nesta troca com o outro. Então, se o professor formador é responsável pela formação, o aluno, professor em formação, também o é. Por isso, Gabriela Mistral relata que:

EXCERTO 14: [...] Tem um pouco da personalidade da gente, “né?” Mas eu também parei pra pensar, pra refletir, sabe? Aquela coisa meio reflexiva, assim. “Tá e agora, o que que eu vou fazer? Tá e agora como é que eu sou? E aí claro, a experiência que a gente tem dia após dia na sala de aula, também ajuda muito, “né?”. Mas eu acho que foi tudo um conjunto de coisas que me deram essa base. Não só a universidade, entendeu? Bah, se eu ficasse só na universidade, só ali naquelas quatro aulas, eu acho que eu não conseguiria. Entende? Eu acho que todos os projetos que participei, de vários assim, me complementaram muito, fora da universidade também, que eu participei do PRÁXIS dois anos e isso também me ajudou muito assim, sabe? Na universidade, na prática que foi um outro espaço, a EAD também...tudo isso foi me complementando, sabe? [...]

Perguntada sobre a sua formação, se nela, especificamente em sala de aula, havia recebido orientações para ser uma mediadora intercultural a professora Gabriela Mistral relatou que: “Na formação se fosse só sala de aula acho que não. Talvez seria com algum professor...”. Afora isso, relatou também que, para ela, no curso, houve uma preocupação maior com os conteúdos (teorias) e que o como colocá-los em prática, através do fazer docente, não foi tão considerado pelos professores e que, diante disso o aluno precisava ter muita autonomia e buscar conhecimentos para além da sala de aula. Para Gabriela, ter participado de projetos foi determinante para constituir-se como professora mediadora intercultural.

EXCERTO 15: [...] Mas também tem muito a autonomia do aluno, de ver “oh, esse é o conteúdo que vai cair” e daí eu aprendi que se eu quisesse, eu teria que aprender por mim mesma, sabe? Eu ia na biblioteca, sabe? Eu ia além da sala de aula. Porque aquilo também não era suficiente na minha época. Não era suficiente, sabe? Tinha que tá sempre buscando esse algo além, sabe? Eu acho que não era suficiente não. Essas experiências, é que foram fundamentais e foram toda base. Sem elas eu não sei como seria, sabe? [...]

Frente ao relato dos professores formadores que realizaram suas graduações no curso de Letras Espanhol da UFSM percebemos que o curso lhes apresentou, de forma geral, uma cultura de negação do outro. Portanto, à época de suas graduações, vivenciaram **sistema de poder** bastante presentes em suas relações com os professores. No entanto, observamos também a existência de docentes que organizam seu viver sob outro sistema, **o sistema social**. Com isso, nos damos conta, amparados pelas proposições de Maturana (2014), que negar o outro ou amá-lo é sempre uma escolha individual e que esta negação ou aceitação estabilizada no sistema converte-se em cultura.

Para Maturana, a estabilização pelo amor “tende a ampliar as instâncias reflexivas que permitem a cada membro uma conduta social que envolve como legítima a presença do outro como igual” (MATURANA, 2014, p. 245). Já a estabilização na rigidez de condutas

leva, por um lado, mediante a restrição das circunstâncias reflexivas, ao limitar os encontros fora do sistema social e reduzir a conversação e a crítica e, por outro lado, mediante a negação do amor, ao substituir a ética (a aceitação do outro) pela hierarquia e a moralidade (imposição de normas de conduta), ao institucionalizar relações contingentes de subordinação humana (MATURANA, 2014, p. 245).

É válido ressaltar que “cada sistema social conserva a identidade da classe dos seres vivos que o integram” (MATURANA, 2014, p. 245). O ser humano, para Maturana (2014), é constitutivamente social. Não existe humano fora do social. E nós, como seres humanos, nos humanizamos na convivência com estes outros da nossa espécie. Portanto, a máxima “só podemos oferecer aquilo que temos” se observa no espaço formativo da universidade tranquilamente. Isso porque, como humanos nós carregamos toda nossa memória biológico-cultural. Nosso corpo, nossa linguagem, manifestam constantemente a forma como fomos educados, como nos constituímos, como somos. Ao nos apresentarmos professores que negamos nosso aluno, mostramos que essa foi a forma como nos constituímos como gente. Somos, assim, fruto da negação. Se, ao contrário, nos apresentamos como professores amorosos, mostramos que nosso fluir do viver se deu e se dá no amor, na confiança.

Manuel de Barros e Gabriela Mistral foram apresentados a estas duas possibilidades de convivência no espaço de suas formações. É evidente que a conduta dos seus professores não foi garantia para que saíssem mediadores

interculturais ou professores opressores do espaço da universidade. Quem são Manoel e Gabriela, como se constituíram ao longo de suas vidas, em suas relações, é que é determinante para este processo. No entanto, quando pensamos no papel desenvolvido pelo professor que profissionaliza outras pessoas para atuarem com gente e com a língua e a cultura de outros países, o que esperamos é que esses tenham saberes necessários para dar conta de auxiliar esses novos profissionais a construir pontes necessárias ao ensino e a aprendizagem de seus futuros alunos. Neste caso, o amor não é mero pano de fundo na formação, mas é constitutivo dela. O professor formador, consciente de seu papel profissional, deveria estar ciente disso: de que necessita ser gente, humanizar-se dia a dia para trabalhar com gente.

Para dar conta de ampliar as vozes neste texto, então, e verificarmos como atualmente as relações são construídas no espaço da formação de professores de línguas, a próxima seção abarcará a análise das entrevistas de duas acadêmicas de Letras Espanhol matriculadas no curso.

4.2 OLHARES PELO BOSQUE EM CONSTRUÇÃO

Ao olhar atentamente para as entrevistas dos alunos hoje matriculados no curso de Letras Espanhol da UFSM - sujeitos que estão em meio ao processo e profundamente envolvidos com todas as consequências em torno da amorosidade e da negação a que são submetidos – refleti sobre o quanto ainda estamos ligados (ou sempre estaremos?), como alunos, à figura de nosso professor. O professor é um guia importante pelo bosque de nossa formação. E quando adentramos nela – seja na etapa de ensino que for – confiamos muito nesse guia. Quando nosso guia nos abandona pelos mais variados motivos, nós nos sentimos perdidos em meio a nossa caminhada formativa.

A respeito desse papel importante que o professor desempenha na vida do aluno, Bernadete Gatti (2015) menciona que

o professor assume valor essencial quando se torna um mestre – aquele que, além do saber indispensável a um professor, mostra-se como uma lição de humanidade, de forma que a relação professor-aluno é experimentada como uma dimensão fundamental do mundo humano. (GATTI, 2015, p. 230)

Para a autora, o mestre, neste sentido, auxilia, colabora, abre possibilidade de cada um de seus alunos construírem-se como entes culturais, construírem suas identidades profissionais. Para Gatti (2015, p. 231), “professores-mestres é que dão sentido ao trabalho docente”. No entanto, para chegar a ser um professor-mestre e não apenas um “ensaísta ou quebra-galho”, Gatti (2015, p. 231) alerta que o professor precisa ter “conhecimento sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a este campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista”.

Não há dúvidas sobre a formação científica dos professores do Curso de Letras Espanhol da UFSM. Grande parte do coletivo são doutores, realizaram suas formações em universidades reconhecidas. Muitos seguem atualizando-se nos campos de investigação que atuam. No entanto, quando olhamos para as entrevistas dos acadêmicos do curso, podemos nos questionar sobre a formação humanista de alguns desses professores. Para os entrevistados, há aulas onde existe receio em perguntar, onde são ridicularizados por conta de não saberem determinados conteúdos, que, segundo o professor, deveriam saber; onde, por medo, não conseguem ler em voz alta como poderiam ler, pois estão tão abalados emocionalmente que gaguejam o tempo todo. Por outro lado, narraram a existência de professores que são abertos, receptivos, atentos aos anseios dos alunos, amorosos. Afora isso, relataram também a importância do colega de turma como apoio ao longo da formação, apontando para o importante papel do outro no nosso processo de aprender, de desenvolvermo-nos como seres da e na relação.

Antes de detalhar estas questões que surgiram ao longo das entrevistas dos discentes, atento para que, ainda hoje, no curso de Letras Espanhol da UFSM, é possível encontrarmos, a partir do que nos propõe Humberto Maturana (2009), **sistemas sociais** e **sistemas de poder**, assim como observado nas entrevistas dos professores formadores, egressos destes mesmo curso. Se tivéssemos fôlego de entrevistar todos os envolvidos na formação de professores de língua espanhola da UFSM ao longo do período em que o curso está em funcionamento, provavelmente teríamos dados concretos sobre os períodos em que o curso se aproximou e se distanciou mais de **sistemas sociais**. A partir das entrevistas que foram feitas, foi possível perceber que há a existência desses dois sistemas e que ambos estão

presentes e constituem o fluir formativo dos alunos e a atividade docente de muitos dos professores do curso.

Isso pode ser observado, por exemplo, no relato de Martha Medeiros, quando essa menciona que no semestre que está cursando há amor, há professores que se propõe a dialogar, que estão presentes, atentos a sua formação. Para Martha,

EXCERTO 16: [...] Hoje, hoje, assim, como eu faço somente duas cadeiras, os professores que eu tenho eles interagem bastante e a gente sente o amor que eles têm por aquilo que eles estão fazendo. A mesma coisa eu sentia no começo do semestre [curso]. Começo do semestre [curso] era a mesma coisa. O professor mostrava bastante amor, a gente se sentia bem mais à vontade, mas chegou em um certo período que eu já não estava me sentindo nem mais bem à vontade nem com os professores, nem para fazer pergunta e não tava entendendo quase nada do que eles passa(vam), queriam passar. Muitas vezes a gente não tinha aula. Vinha aqui e o professor não estava. Mas foi um período meio que conturbado, porque foi bem na época das greves [ocupações] que teve, daí como a gente não tinha aula, os professores... teve alguns professores também que tavam meio que focados né a gente também tava, tinha que tá focado nisso, porque é uma coisa que era, que é para nós. [...]

No entanto, como mostra o diálogo, nem todas as relações estabelecidas são de aceitação do outro como legítimo outro na relação. Para Martha Medeiros, que já desistiu de disciplinas por conta da postura pouco amorosa de determinados professores, esta negação é bem presente e angustiante. Relata a aluna que:

EXCERTO 17: [...] Foi meio que estranho, porque o estopim da minha desistência foi quando que passei no corredor e disse boa noite e nenhum professor respondeu [lágrimas]. Isso foi, sabe, foi terrível, porque eu me senti ignorada assim, foi horrível essa sensação. Daí isso foi que fez eu desistir dessa cadeira. A professora, assim, não, não dava atenção, era uma coisa... era meio que, que era só aquele mundo dela e os alunos, os que não têm tanto conhecimento, os que não sabem, eram colocados de lado. Então, para ela, era só quem tem mais habilidade, quem sabe mais, quem sabe falar o espanhol. A gente que teve o começo do semestre [curso], desde o primeiro semestre [do curso] que não teve aquela formação bem, bem pegada, que a gente não teve uma base boa, quando chega num certo momento, quando o professor é muito exigente, acaba que meio que desiludindo a gente [...].

A partir dos dados acima, podemos observar que há professores no curso comprometidos com sua função profissional, que além de apresentarem conhecimento para o exercício de sua profissão, humanizaram-se nela e com ela, mostrando em seus conviveres que a formação de professores se faz na relação, com diálogo e com a validação de saberes legitimados e nem sempre legitimados pela

academia, que compreendem a graduação como um “vir a ser”, como um processo de construção de saberes. Por outro lado, há também os que se apartam desse caminho humano da docência, que não fazem a ponte necessária entre os saberes que são construídos desde a instituição e os que chegam na universidade, através dos alunos. Afora isso, não atentam, também, para as realidades que chegam hoje na universidade. A esses que negam o aluno, em muitos momentos, é atribuído o adjetivo de “exigente”. O que seria um professor “exigente”, afinal?

Para Martha Medeiros, o termo exigente é usado para “[...] o professor que tá dentro da sala de aula agora... ele acha que a gente viu tudo que era para ter visto naquele período, então, ele tá, ele exige uma coisa que a gente não viu, que não teve o acesso [...]”. Segundo o Dicionário Michaelis *online*²⁴, é “aquele que exige, que exige sempre o que há de melhor, que é difícil de satisfazer”. Há em meio a este tipo de postura muito frequente nos cursos de formação de professores nas universidades (e até para além das licenciaturas) um sadismo²⁵ muito presente. O professor exigente sente satisfação em ser adjetivado desta forma, como se isso atribuísse a ele certa superioridade na disputa que exerce em seus espaços dentro da própria instituição – seja com os alunos, seja com seus pares. Paulo Freire (2010, p. 141) a esse respeito, alerta que “não serei melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”.

Exemplo disso está no relato de Adelia Prado, que menciona, a partir da pergunta sobre como se estabeleciam as relações dentro da sala de aula, sobre a motivação e desmotivação dos alunos do curso. Para a aluna,

EXCERTO 18: [...] A gente veio de uma base fraca, quando chegou no quarto semestre com a Ana Maria Machado foi, assim, um horror. Porque daí ninguém (ênfase) conseguiu acompanhar. Bom, acho que 1 ou 2 alunos que conseguiram passar com ela. Da... da turma inteira que tinha, acho que só 5 ficaram e 2 passaram com ela. Uma que já era repetente e outro que já tinha outra graduação. Essa turma toda ou desistiu ou rodou com ela e ela falava assim coisas bem pesadas para a gente sabe que a gente tinha que saber aquilo ali, que não interessa que a gente não tinha, se o professor anterior não tinha no passado, que a gente tinha a obrigação de saber aquilo, que ela não ia passar de novo, assim [...].

²⁴ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/exigente/>

²⁵ Segundo o dicionário Michaelis *online*, sadismo significa “prazer no sofrimento alheio”.

Para Maturana, este tipo de postura, que se dá no âmbito cultural, nega o outro e, portanto, não configura um **sistema social**. Configura, por outro lado, um **sistema de poder**. Vale lembrar que para Maturana, como já mencionamos nesta análise, o poder só é atribuído a alguém porque permitimos que isso aconteça. No entanto, me pergunto se um aluno de graduação como Martha Medeiros e Adélia Prado já conseguiriam se posicionar frente ao poder imposto pelo professor que as nega no fluir de suas formações acadêmicas. Há, infelizmente, uma cultura do medo da retaliação ainda muito presente nas instituições de ensino. Martha, afinal, narra que “não me sentia à vontade dentro da sala de aula. Eu tinha medo de perguntar”. Adélia Prado, por sua vez, narra que ficava nervosa e, perguntado o porquê de seu nervosismo, respondeu: “Eu tratava, não conseguia, não conseguia por medo. Eu tinha medo de falar.

Acredito, assim como Maturana, que é o vivido que nos proporciona determinados saberes para agirmos diante dos fatos. Se a pessoa que me tornei hoje estivesse agora na sala de aula do Curso de Letras Espanhol da UFSM como aluna de graduação as coisas seriam diferentes. O fato de ter vivido o que vivi é que me proporciona esta bagagem e esta possibilidade de olhar para os fatos de minha trajetória de outra forma. É evidente que olhar para este vivido é algo que requer de mim uma abertura para a reflexão, para a aceitação e para a mudança. Só eu posso fazer isso por mim!

Hoje, Martha Medeiros parece se sentir uma estrangeira na UFSM, no seu curso. Nas definições de Canclini (2009), uma estrangeira situacional. Ela pertence e não pertence ao espaço de sua formação. E o interessante neste processo é que o próprio professor, nativo nesse espaço, favorece este tipo de estrangeiridade ao aluno, fundamentalmente quando o exclui, o ignora, como mostra o relato da aluna Martha: “[...] E como eu passei no corredor e dei boa noite e tava uma rodinha de professores, uma pessoa só que me cumprimentou, me disse boa noite, e as outras duas não. Então, aquilo ali foi meio que o estopim para minha desistência [...]”.

Diante disso, cabe perguntar: qual o papel do professor formador, afinal? Qual a sua tarefa educativa? Que perfil deveria ter?

Para Maturana (2014), “*educar es convivir*” e o “*educando se transforma en la convivencia con el educador*” (MATURANA, 2014, p. 150). Para o autor, o educador ou educadora “*es aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella*” (MATURANA, 2014, p. 150).

Para tal, o educador ou educadora precisa se aceitar e aceitar os demais nessa convivência; deve ser capaz de realizar isso.

Diante disso, para Maturana (2014),

la tarea del profesor es doble. Por una parte debe ayudar a que el alumno adquiera habilidad operacional en el tema que enseña, y por otra, debe guiar el emocionar del alumno hacia una libertad reflexiva total, tanto en el tema como fuera de él. La enseñanza es una tarea de coinspiración entre profesor o profesora y alumno, que el profesor debe guiar al moverse desde la aceptación del alumno en su dignidad individual. (MATURANA, 2014, p. 150).

Frente a este tipo de professor não há medo, porque as relações se estabelecem de outra forma. Ao contrário do medo, o aluno confia no professor como este guia de sua formação, como aquele que é mais experienciado na profissão e que o ajudará a construir sua caminhada de forma mais segura. Trocar o medo por confiança é, talvez, o grande desafio do professor que cria **sistemas de poder** dentro da universidade.

É preciso trazer à baila, também, outro dado que surgiu a partir das entrevistas com discente do curso, o do medo associado a figura do professor nativo. Neste caso, o nativo como a “entidade” que melhor sabe a língua espanhola, o que realmente fala espanhol. A isso, denominamos “mito do nativo”. Não especificarei aqui todas as questões implicadas nesse mito, estudo já realizado por Francisco Moreno (2010) em *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Aqui, nos interessa mencionar que o professor nativo (e, evidentemente, o não nativo também) como formador de professores de língua espanhola deveria aclarar aos seus alunos, pelo menos, algumas questões, como: 1) o curso da UFSM é uma graduação de espanhol como língua estrangeira (LE) e, neste caso, o professor nativo deve considerar que ensina sua língua não como uma língua materna, mas como uma LE; 2) professores nativos de língua espanhola estão imersos em um outro contexto linguístico (língua portuguesa) e, portanto, sofrem interferências desse meio; 3) a língua muda a todo tempo e a língua falada pelo professor (nativo ou não nativo) se modifica a partir, inclusive, dessas interferências; 4) os alunos, em sua grande maioria, não são nativos e serão professores de espanhol, portanto, defender ou valorizar o nativo em detrimento do não nativo coloca os alunos em uma situação de negação, de inferioridade; 5) professores erram, sejam nativos ou não nativos.

Se estas questões fossem minimamente aclaradas, evitaríamos que situações como as relatadas por Adélia Prado, na sequencia, fossem frequentes no curso. Aliás, neste mesmo viés Gabriela Mistral também comentou que sofria quando lhe era solicitado ler em voz alta ou, ainda, mudar sua variante porque o professor nativo desprestigiava uma variante rio-platense.

Relata Adélia, perguntada sobre seu medo de falar em aula, que:

EXCERTO 19: [...] Porque eu tenho essa trava ainda, eu tenho essa trava comigo de falar espanhol. E como ela é nativa, né, (risos) daí ela mandava a gente ler, passava e quando chegava na minha vez teve um dia que eu tremia lendo e ela disse para mim que tava horrível. Tava horrível! E aí ela mandava eu repetir eu não... foi horrível, horrível, horrível. E eu tinha outros colegas que também, a mesma coisa. Erravam e ela dizia que tava horrível. Teve um colega que apresentou um trabalho para mim foi excelente e ela disse que tava ruim. (silêncio) [...]

É interessante observarmos também, a partir desses relatos, que a postura do professor dita, de alguma forma, determinadas regras dentro da instituição. É exemplo (positivo ou negativo). Um professor amoroso dificilmente sofrerá desrespeito por parte dos alunos. É evidente que há exceções. O aluno traz suas vivências para dentro da academia. Mas, o que se observa é que, a partir de uma cultura de acolhimento, de aceitação por parte do professor – o respeito é mantido, há um **sistema social** presente. Por outro lado, quando o professor cria **sistemas de poder** e o medo se estabelece – nos bastidores os alunos se rebelam. E, com isso, entre os alunos, os professores acabam virando tema das rodas de conversa, onde, em geral, são denegridos.

Exemplo disso é o que relata Adélia Prado quando menciona que, para ela, Carolina de Jesus havia sido pior professora que Ana Maria Machado. Perguntada sobre o motivo, respondeu que:

EXCERTO 20: [...] Ela, na primeira aula que eu assisti dela, ela já falou pra gente que ela não queria zumzum falando mal dela no corredor não sei quê, que um aluno já tinha chamado ela de cadela, e que ela não se importa se falar para ela, que ela não se importa, agora ela não quer ninguém falando mal dela nos corredores. Ihh! Tá! Isso aí foi tudo bem entendi ela. Tava certa. Mas assim, e o jeito dela dar aula que eu te falei. Ela não olha para o aluno. E eu ficava nervosa quando ela tava ali. [...]

É nesse sentido que o professor é um exemplo. Se o professor cria **sistema de poder**, negando o aluno no espaço de sua formação, invisibilizando o aluno – o resultado é este. O aluno, em algum momento, em diálogo com seu fluir do viver e com o do professor, com o que lhe constitui como gente e como é construído dentro da sala de aula, também poderá fazer parte dessa cultura de negação. E, diante dessa cultura, a aprendizagem da docência fica comprometida. O que pode aprender um acadêmico sobre sua profissão com um professor que age dessa forma? Com um professor que não olha para seus alunos? Como agirá esse futuro professor com seus alunos?

Estas questões apontam para como a interculturalidade, a mediação intercultural em si, é constitutiva (ou não) da formação de professores de espanhol na UFSM, seja como uma prática no fluir do viver das pessoas que circulam e fazem o curso (professores, alunos, técnicos, funcionários terceirizados, etc.), seja como componente da própria formação, como saber docente a ser discutido, ensinado, aprendido.

É interessante destacar que no tocante a mediação intercultural, tanto Manoel de Barros e Gabriela Mistral quanto Adélia Prado e Martha Medeiros enfatizaram que o curso não os preparou / prepara para esta tarefa. Alguns, mencionaram a pesquisa e a extensão como campos onde estes saberes foram adquiridos. Mencionaram também que se, talvez, as disciplinas de didática e estágio tivessem mais espaço no curso isso poderia acontecer de forma mais efetiva. Adélia Prado, por exemplo, questionada se o curso a prepara para ser uma mediadora intercultural responde que “[...] até o momento não. Assim, não sei no estágio como é que vai ser. Talvez sim, talvez a gente seja mais preparado. O professor vai orientar a gente, mas no momento não. Não mesmo! [...]”. Martha Medeiros indagada sobre esta mesma questão menciona que:

EXCERTO 21: [...] Da faculdade, em geral, não, não me sinto. Não me sinto, porque o que a gente passa dentro da sala de aula é mais conteúdo, conteúdo, mais metodológico [teórico]. Eu acho que para a gente saber o, para saber diferenciar uma coisa assim, acho que mais na prática, na vivência [...].

Além disso, considerando o desenvolvimento da entrevista, foi perguntado a Adélia Prado se o curso a preparava para trabalhar com gente. A resposta da aluna demonstra que apesar da existência de **sistemas de poder** muito presentes no curso,

os **sistemas sociais** também estão em evidência e constituem parte fundamental de suas caminhadas formativas. Sobre o amor presente nessa caminhada, a aluna relata que:

EXCERTO 22: [...] Tem alguns professores que são bem... bem humanos, bem assim...bem próximos a gente e tudo. Vou falar... o professor Vinicius de Moraes. Vou ter que falar nele. Eu gosto muito dele. Ele é um professor bem...se a gente precisar eu sei que a gente pode contar com ele. A professora Cora Coralina também. (silêncio) (lágrimas) Ela (Cora Coralina), ela falta bastante, né, e o semestre passado a gente tinha bastante queixas dela porque ela não vinha dar aula e eu lembro que ela disse que um dia a gente ia sentir falta dela e eu sinto. (lágrimas, risos, alegria). Eu sinto! Ela tinha uns problemas dela com a mãe dela doente e tudo, né. Assim, ela é uma professora bem humana. (silêncio) (lágrimas). [...]

Adélia Prado, que vem de outra instituição, traz um elemento que, acredito, deve ser considerado. Ela avalia a instituição a partir dos seus professores. E, nesta avaliação, compara a UFSM a outras universidades, apontando o quanto a instituição perde com professores que têm este tipo de postura não amorosa. A aluna traz, inclusive, professores de outros cursos para apontar relações mais humanas em comparação as relatadas em sua entrevista, presentes no curso de Espanhol. Relata Adélia que:

EXCERTO 23: [...] É, né, eu não entendo como que pode assim uma universidade ser tão diferente da outra. Não sei se é porque a [outra universidade] é nova, os professores estão bem engajados com o curso tudo. Eles conseguiram levar o mestrado para lá. Eu não sei se é isso. E aqui tá muito assim. Não sei se as professoras já tão muito tempo aqui na universidade e aí acho que elas estão cansadas. Não sei o que falta para elas serem mais humanas. E não é... é poucas que são assim. A professora Elisa, do português, ela é um amor (ênfase). [...]

Neste sentido, parece fundamental (re)pensarmos a formação de professores como um lugar de interações humanas, de aprendizado da humana docência, como especifica Miguel Arroyo em *Ofício de Mestre*. Isso engloba, evidentemente, dar todo o suporte necessário para o aluno construir os saberes específicos no tocante a profissão do professor de espanhol. Parece uma consideração repetitiva e óbvia, mas, como menciona o professor Valdo Barcelos em *Uma Educação nos trópicos*, “em educação ainda temos muitas obviedades que precisam, realmente, ser incorporadas em nosso fazer educativo cotidiano” (2013, p. 24). Neste sentido, aprender a humana docência é também um saber específico dentro da formação de professores, afinal,

“descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos” (ARROYO, 2011, p. 53). E, com isso, assumindo que nossos alunos são gente, nos “redescobrimos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria” (ARROYO, 2011, p. 53). Eis aí o sentido educativo de nossa profissão: a aprendizagem humana.

E os alunos – direta ou indiretamente – captam a necessidade desse sentido educativo de nossa profissão. Se observarmos, Manoel de Barros foi buscar na pesquisa e na extensão estes saberes. Gabriela Mistral, autodeclarada “prof com açúcar”, também foi buscar em outros espaços dentro da universidade esta formação humana. Com Martha e Adélia não é diferente. Perguntadas sobre como seriam como professoras, ambas apontaram que o amor (visto a partir das proposições de Maturana) é o caminho.

Martha, por exemplo, declara que:

EXCERTO 24: [...] Eu ainda não parei para pensar como vai ser. Mas, eu imagino que eu vá seguir a amorosidade de alguns professores que tem comigo hoje, que é aquela coisa boa, que é te ouvir, talvez eu ouça mais e tente ver no contexto meio que geral assim do que eu vivi até agora na faculdade. [...]

Adélia, por sua vez, menciona que

EXCERTO 25: [...] eu não quero ser esse professor frio. Eu quero ser mais humano. Entender melhor o aluno, as dificuldades dele, se ele tiver dificuldade vou procurar saber o porquê que ele tá tendo aquela dificuldade, se eu posso ajudar, tentar melhorá alguma forma de ensiná. É isso! [...]

Isso nos mostra que os alunos aprendem apesar dos professores. No entanto, com professores igualmente dispostos a aprender a docência junto com os seus alunos – a formação ganha outro sentido e, talvez, aí possamos começar a transformar a universidade em um lugar mais acolhedor para os diferentes e múltiplos saberes, um lugar onde a interculturalidade seja um saber e uma vivência possível.

4.3 O BOSQUE E SUAS POSSIBILIDADES

Gostaria de iniciar a última seção deste capítulo de análise alertando que a minha intenção, desde o início de minha pesquisa, nunca foi a de colocar um peso ainda maior nos ombros dos professores formadores. Como professora, sei das inúmeras responsabilidades que nos são atribuídas dentro da universidade. De fato, ao chegar a este momento de minha reflexão, percebo que minha pesquisa foi o grande espaço de questionamentos e de ampliação de saberes que pude buscar como professora formadora, além, evidentemente, de trazer o amor como tema para o debate na Letras. O meu viver como aluna de duas graduações e de uma pós-graduação na Letras da UFSM me deixou marcas com as quais eu precisava lidar, (re)significar, colocar em evidência de alguma forma, para me constituir como professora que escolheu colaborar com a formação de novos professores de língua espanhola. Precisava compreender, ao fim, como foi e como se deu a minha formação acadêmica para saber como eu faria estando no lugar dos meus professores. Afinal, que professora eu me tornei? Que professora eu estava sendo, seria para meus alunos? Eu sou uma professora mediadora intercultural?

De qualquer forma, ainda que não intencionalmente, eu sei que, para alguns leitores desse trabalho, o “peso em seus ombros” virá, principalmente, com a leitura dos fragmentos das entrevistas realizadas. Se este “incomodo” servir para auxiliar na reflexão, na abertura de clareiras em seus bosques formativos, a fim de se reorganizarem, se assumirem responsáveis de suas próprias escolhas, se assumirem responsáveis pelos movimentos necessários dentro da instituição para novos acoplamentos estruturais, para amorosas relações no fluir do viver entre as pessoas que fazem a universidade – todo este trabalho já terá valido a pena.

Humberto Maturana, em *A árvore do conhecimento*, lembra que segundo o texto bíblico, “quando Adão e Eva comeram o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal viram-se transformados em outros seres e não mais voltaram à antiga inocência” (MATURANA, 2007, p. 267). Com o conhecimento acontece o mesmo. “O conhecimento do conhecimento obriga” (MATURANA, 2007, p. 267). Para o autor:

Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos. (MATURANA, 2007, p. 267).

Este conhecimento, para Maturana, nos leva ao reconhecimento de uma ética da qual inevitavelmente não escapamos e da qual não podemos desprezar, pois nos faz assumir “que nosso mundo é sempre o que construímos com os outros” (MATURANA, 2007, p. 267), o que liga o humano ao humano e o que nos constitui como seres de e na linguagem. Para o estudioso chileno, essa ética nos auxiliará a

apreciar que nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento estrutural no domínio experiencial, tão válido quando o de nosso oponente, mesmo que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, pois, a busca de uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele. (MATURANA, 2007, p. 268).

Por isso que, para Maturana, a linguagem tem um duplo papel. Por um lado, entrelaçada com nossa emoção, cria uma cultura, “as regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, que inclui, dentre outros, o fenômeno das identidades pessoais de cada um” (MATURANA, 2007, p. 268). Por outra parte, “constitui a dinâmica recursiva do acoplamento estrutural social, que produz a reflexividade que conduz ao ato de ver sob uma perspectiva mais ampla” (MATURANA, 2007, p. 268). Ou seja, ao nos darmos conta, refletindo a partir da e na linguagem, de que “o conhecimento do conhecimento obriga”, cabe a nós, em nossas condutas individuais, mantermos uma cultura de negação ou vermos o outro como um igual. Ver o outro como um igual é o que Maturana denomina amor.

Ao fazer o exercício da escuta de alunos e egressos do curso de Letras Espanhol da UFSM percebi que a ética que Maturana traz à baila, que o amor como este reconhecimento do outro, é presente. Através da linguagem e da reflexão na linguagem, há professores formadores que atuam nas brechas ou nas clareiras do bosque da formação. Estes professores colaboram efetivamente para uma formação intercultural, pois não invisibilizam os alunos em seus processos de busca pelo conhecimento acadêmico, não os negam, tampouco negam o conhecimento que esses mesmos alunos trazem de seus fluíres do viver cotidianos, anteriores e/ou alheios a universidade. Esses professores também se amam e, conseqüentemente, se legitimam nestas relações. Isso me mostrou que nem tudo está perdido. Que há professores que criam **sistemas sociais** e que, através da linguagem e com a linguagem auxiliam seus alunos em seus processos, ajudando-os para serem

profissionais que estarão preparados para assumirem suas atividades na humana docência. Evidentemente, que se esse for, também, o desejo dos alunos.

O exercício da escuta também me possibilitou verificar que há professores que criam **sistemas de poder** e que, frente a isso, negam seus alunos no espaço formativo como futuros professores de língua espanhola. Conseqüentemente, esses formadores negam a si mesmos como gente nesse mesmo espaço em construção. Infelizmente, ainda presenciamos muito este tipo de escolha na condução das relações dentro da universidade e essas condutas geram muitas barreiras para a aprendizagem dos alunos, como percebemos com os relatos das entrevistas. Mas há esperança! Os relatos nos mostraram também que as reflexões na linguagem e ações amorosas por parte de outros tantos professores formadores já passam a modificar a cultura dentro do curso. E isso favorece a interculturalidade nesse espaço - não só como prática do viver de alguns, como também um saber da formação de novos professores.

Estar entre os professores que criam **sistemas sociais** ou que criam **sistemas de poder** é uma escolha. Para Maturana (2009),

Nós, seres humanos, sempre fazemos aquilo que queremos fazer, mesmo quando dizemos que não queremos fazer o que fazemos. Quando fazemos o que dizemos que não queremos fazer, nós o fazemos porque, ao fazê-lo, esperamos conservar algo que pertence a um domínio diferente daquele em que fazemos o que dizemos que não queremos fazer (MATURANA, 2009, p. 150).

É evidente, assim como o próprio Maturana alerta em *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*, que cada ser vivo só pode oferecer aquilo que tem. O que oferece é resultado da sua educação, das suas relações, da cultura em esteve/está inserido. O que é inevitável considerar, para mim, é que professores que atuam na universidade são pessoas com acesso ao conhecimento, que têm possibilidades de ampliar suas reflexões na e com a linguagem a partir de relações, inclusive, fora da instituição, com viagens, intercâmbios, seminários, etc. A ética na formação de professores mediadores interculturais a partir de uma humana docência seria, para mim, um atributo profissional. No entanto, não o é como regra, como algo inerente a estrutura da graduação. É apenas uma escolha que se dá a partir da vida que cada um leva – dentro e fora da universidade.

Isso fez com que eu me desse conta de que, ao longo dos vinte e poucos anos de existência do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria, ele ora formasse professores de língua expostos mais a **sistemas sociais**, ora mais a **sistemas de poder** e que esses sistemas conviveram/convivem no curso. O curso de Espanhol que Gabriela Mistral fez, é diferente do curso que Manoel de Barros fez, que também se difere do curso que eu fiz. Martha Medeiros e Adélia Prado, por sua vez, também vivenciam hoje - ainda que muitas experiências possam se aproximar – realidades, convivências, etc., diferentes. Trata-se, também, de um outro curso, porque ele – que é feito por pessoas - sempre está se reorganizando, passando por um novo acoplamento estrutural. E nessa reorganização, sempre há espaço para professores que atuam nas brechas, nas clareiras do bosque e que colaboram para a formação de professores de espanhol como mediadores interculturais.

Vale, por fim, considerar a oportuna necessidade de transformação da universidade como espaço educativo amoroso – não apenas na pesquisa e na extensão, mas fundamentalmente em seu ensino. Afinal, para que educamos? Rubem Alves já nos alertou de que há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Que universidade queremos para nossos alunos? Vale considerar que o próprio Rubem Alves (2011, p. 31) aponta para essa reflexão ao perguntar aos seus leitores: “violento o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende?”

Não somos seres apenas de contato, como definiu Paulo Freire (2011). Somos seres de relação. E isso implica em nós, professores, uma abertura para o mundo e todas suas possibilidades, sobretudo aquelas que nos humanizam, que colaboram para que exerçamos a humana docência. Isso não significa abrir mão das chamadas “especificidades da formação de professores de língua espanhola”, como a língua e sua estrutura, por exemplo. Isso significa aprender a ver o aluno como gente. Afinal, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2010,143).

5. EM MEIO AO BOSQUE OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTE TEXTO

Diferentemente das personagens de Amós Oz²⁶ que saem do bosque após um longo percurso de descobertas, eu ainda permaneço nele. Abre-se um clarão para a saída do percurso textual, mas o processo formativo é ininterrupto. Desdobra-se em bosques e mais bosques ao longo da nossa caminhada como professores. Talvez essa seja uma das tantas descobertas que esta tese tenha me trazido: a formação é uma busca constante.

Nesta saída textual, assim como com os personagens de *De repente, nas profundezas do bosque*, me proponho a contar o que vi ao longo dessa caminhada, as minhas descobertas. Vou seguir o conselho de Nehi e falar “com todos os que estiverem dispostos a ouvir” (AMÓS OZ, 2007, p. 137), pois “um dia pode ser que ocorra uma mudança nas almas, e então nós desceremos do monte e quem sabe nascerá em nós um novo coração” e, então, “poderemos trabalhar, amar, passear, brincar e conversar sem devorar e sem sermos devorados, e também sem debochar um do outro” (AMÓS OZ, 2007, p.138).

Primeiramente, percebi que é possível dialogar com os nossos. Me propus no início dessa caminhada a olhar para o Sul e para os pesquisadores que são nossos, que são latino-americanos. Para mim, essa era uma das questões que eu queria tornar possível, uma vez que sempre tendemos a buscar fora as respostas para nossos problemas. Nos estudos de línguas espanhola, por exemplo, ainda vivenciamos uma forte presença editorial da Espanha e há, muitas vezes, uma invisibilidade, uma marginalização da América Latina nesses materiais. Tentei e acredito que tenha conseguido realizar esse diálogo, sem abrir mão de trazer para o texto vozes (do Norte) que me pareciam importantes aos meus objetivos de pesquisa e para pensar a educação “a partir de nossos trópicos”, como propõe Valdo Barcelos.

Nesse diálogo possível, me propus, também, a refletir sobre algumas questões que me inquietavam desde minhas graduações na UFSM e sobre outras que vieram ao longo de minha caminhada profissional, como: 1) por que ainda nos cursos de Letras nos apartamos do debate sobre a própria formação docente; 2) por que não falamos efetivamente de amor nas relações pedagógicas do professor de línguas, em

²⁶ No livro – “De repente, nas profundezas do bosque”.

especial, do professor de língua espanhola e 3) sobre a possibilidade de, a partir da biologia do amor de Maturana, pensar uma formação de professores de espanhol como mediadores interculturais. Essas questões deram o rumo necessário para que eu respondesse a minha pergunta norteadora: Como a formação docente no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria está sendo trabalhada a partir da biologia do amor de modo a colaborar para a formação de professores mediadores interculturais?

No início dessa caminhada, atravessada pelas minhas experiências como egressa da UFSM, imaginei que o curso não abria possibilidades para uma formação dessa natureza. Imaginava que o curso de Letras Espanhol estava estruturado dentro de um sistema de poder e que não poderia mover-se dessa base. Era assim e nada poderíamos fazer para mudá-lo.

As leituras de Humberto Maturana e a escuta de egressos e de alunos matriculados no curso me fizeram perceber outros caminhos dentro do meu bosque investigativo. Foi fundamental escutá-los e estabelecer com eles esta rede de colaboração, pois com eles percebi que o curso sempre são as pessoas que o fazem e que, nas relações estabelecidas dentro do espaço formativo, havia lugar tanto para sistemas de poder como para sistemas sociais.

O principal dentro dessa descoberta foi a responsabilidade individual que toca a cada um de nós. A criação de espaços de negação do outro ou de amorosidade são uma escolha feita por cada professor e, evidentemente, por cada aluno. Cada um de nós traz para dentro da sala de aula todo o conjunto de experiência que vivenciamos, toda a nossa história, quem somos. E este “quem somos” determina como promovemos espaços de amor ou de negação. Reproduzimos nas nossas relações exatamente a vida que levamos.

Parecia, a princípio, que isso também era algo definitivo. Mas não o é. Maturana me auxiliou a verificar que como seres da e na linguagem podemos modificar nossas interações e, conseqüentemente, nossos acoplamentos estruturais, nossa cultura. É (sempre) uma escolha! Então, como mencionou Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2010, p. 112). Com isso, Freire alerta que o professor pode demonstrar que é possível mudar e que isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-educativa. Afinal, um professor comprometido com seu “*quehacer*”

democrático, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola [universidade] é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2010, p. 113)

Diante disso, ao longo desse percurso investigativo e formativo, fui me dando conta que, apesar da universidade ainda ser um espaço pouco amoroso, há professores formadores que são mediadores interculturais, pois trazem para dentro de suas atividades acadêmicas um fluir do viver onde o outro não é negado. E esse fluir do viver é compartilhado com seus alunos, como parte da formação profissional (e humana, evidentemente).

Esses professores mediadores interculturais atuam, conforme mencionei na análise dos dados dessa tese, nas brechas, nas clareiras, porque não são o todo do corpo docente. Mas como parte desse todo, modificam, aos poucos, o acopamento estrutural do curso, a cultura estabelecida nas relações que se dão no Curso de Letras Espanhol da UFSM. E isso inevitavelmente modifica o sistema, pois proporciona alterações, inclusive, nas redes de conversação que se dão na negação do outro, nos sistemas de poder. Muitas vezes, essas alterações na negação conservada (cultura de negação) não se dão no plano visível, no dia a dia das relações, mas proporciona, ao menos, a consciência de determinadas ações pouco (ou nada) amorosas por parte de professores que não são mediadores interculturais. E isso já é um começo significativo para que se reconheça a importância da responsabilidade, da ética e da possibilidade de mudança.

É importante mencionar que esta pesquisa me fez considerar, também, ainda que não fosse meu objetivo inicial, a importância dos professores em formação (alunos) nessa formação como mediadores interculturais. Se o professor estabelece sistemas sociais, proporciona reflexões pertinentes à formação de professores de língua espanhola, traz saberes necessários, atualizados, críticos para a sala de aula, se propõe a dialogar e colaborar significativamente com a caminhada desse novo professor, cabe ao acadêmico mover-se nessa direção também. Como a formação se dá com o outro, o aluno precisa querer, precisa ir ao encontro desse professor neste bosque que começam a percorrer juntos.

Além disso, tentei deixar claro ao longo dessa pesquisa que, para mim, a formação de professores de espanhol deve ir além da aprendizagem da língua, de metodologias para o ensino dessa, etc. Como formadora de professores, compreendo que é parte desse processo não só viver o amor (Maturana), mas trazer ele para a sala de aula como elemento da própria formação de professores. Afinal, formar não é treinar, mas capacitar. E capacitar requer que olhemos para nós, para o outros - para as pessoas com as quais convivemos no exercício de nossa profissão sem nos negarmos e sem negarmos a essas pessoas em nossos conviveres. Como já destaquei ao longo desse texto, "*formarse no puede ser más que un trabajo sobre si mismo*" (FERRY, 1991, p. 43), sobre nossa própria humanização, para darmos conta das transformações que tanto buscamos em educação. E isso inclui, também, aceitar que determinadas relações não são relações sociais e que podemos, no exercício de nossa liberdade, não as aceitar como legítimas.

No meu bosque textual e formativo propus, então, que o amor é elemento constitutivo da formação, que ele não é um elemento à parte, um apêndice. Propus, ainda, que ele não vem como um apagamento dos demais saberes necessários a formação do professor de espanhol. Ao contrário, o amor é o fluir do viver que deveria ser a base de todas as nossas relações em educação. Nesse sentido, alerto que o amor não é um pano de fundo da formação, mas fundador de uma prática. E essa prática traz o mundo do professor, o mundo do aluno, o mundo da própria universidade.

Para alguns, essa formação poderia ter uma impossibilidade dentro do espaço da universidade que temos. Para mim, trata-se de uma conquista que se dá a partir de nossa responsabilidade pessoal, profissional. O caminho que encontrei para tornar isso possível em uma formação de professores de língua estrangeira foi através da interculturalidade. A interculturalidade é uma ponte que se estabelece entre esses vários mundos – o do professor, o do(s) aluno(s), das línguas, das culturas dessa língua, etc. Essa ponte é uma construção humana que pode ser aprendida e que pode ser ensinada, mas que, sobretudo, precisa ser vivida. É nesse sentido, então, que entendo que a única possibilidade de falar de intercultura é quando a concebo como algo que se dá através do respeito mútuo as diferenças no conviver social, através da biologia do amor, de Maturana, pois o amor não nega a existência do outro. Quando

vivo o amor, vivo a intercultura – essa fronteira²⁷ entre mundo do professor e o mundo do aluno com o universo da própria formação. Quando sou um professor que vive o amor, vive a intercultura, posso refletir sobre esse viver junto aos meus alunos, futuros professores e, com isso, possibilitar mudanças necessárias à educação, a começar pela educação que se dá na universidade, espaço ainda pouco amoroso. Diante disso, a docência é deslocada do lugar da detenção dos saberes e passa ao mesmo nível dos alunos. O professor formador é assim aquele que compartilha seus conhecimentos, que colabora com a formação dos alunos através de sua caminhada, sua vivência, mas é também aquele que se abre para aprender com o aluno e que estabelece com ele, assim, uma rede de conversações consensuais, amorosas (Maturana). Nessa perspectiva, a interculturalidade é uma ferramenta pedagógica (WALSH, 2009).

Ainda que pareça uma obviedade, me parece oportuno mencionar que se conseguirmos transformar a formação de professores, em geral, e a de professores de língua espanhola, em particular, para que essa se realize dessa forma – mais amorosa, mais humana - conseguiremos transformações significativas na escola também. Isso porque ao modificarmos a cultura dentro da universidade, auxiliaremos na transformação da cultura da própria escola, pois os professores buscarão sistemas sociais de convivência.

Por fim, preciso reiterar a minha impossibilidade de ensinar sistematicamente o amor proposto por Humberto Maturana. Para promover este tipo de formação de professores na universidade, mais que discurso, o amor precisa ser uma prática, uma vivência, pois é uma das poucas coisas, talvez, que não possa ser disfarçada. Nos relatos dos colaboradores entrevistados, percebi que todos eles sabiam quando um professor “era só discurso”. A questão é que tipo de professores formadores queremos ser, então? Quais são nossas escolhas em meio aos nossos bosques formativos? Como queremos nos relacionar com as pessoas? Como queremos viver o fluir de nossos viver? Que tipo de professores de língua espanhola queremos formar para a educação de nosso país?

²⁷ Esta fronteira, este entrelugar é compreendido, de acordo com Fagundes (2010), como um limite sem limites, ou seja, não como uma barreira, não como uma divisa – mas como a própria intercultura. E, como tal, é um espaço fluido de trocas, de inter-relações, de aproximações, de mudanças e de consensos.

Além disso, preciso mencionar ao sair desse bosque textual que ele permanece aberto para as muitas vezes que pretendo retornar a ele. Não há caminhos a serem fechados, mas muitos outros a serem abertos. Espero que o leitor se sinta convidado a visitar este bosque outras vezes e que se proponha, também, a visitar seus próprios bosques. Assim como na metáfora criada por Jorge Luis Borges, o meu bosque formativo é um jardim de caminhos que se bifurcam, que levam a outras tantas possibilidades e descobertas. Nunca será um caminho que levará para fora da minha própria formação²⁸.

²⁸ Formação, aqui, como a formação permanente, ininterrupta feita ao longo da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Variações sobre o prazer – Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

_____. **Mansidão**. Disponível em http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id131001.htm Acesso em 10 de abril de 2016.

ANDERS, Valentín. **Dicionário etimológico “De Chile”**. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?cultura> Acesso em 3 de maio de 2016.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Emoção no ensino/aprendizagem de línguas**. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.. Afetividade e emoção no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês**. Revista Contexturas, n. 22, p. 28 - 48, 2014. ISSN: 0104-7485 28. Disponível em <http://www.apliesp.org.br/arquivos/14145208890.pdf> acesso em 18 de abril de 2014.

ARNOLD, Jane; BROWN, Douglas. **Mapa del terreno**. In: ARNOLD, Jane (Org). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUDACITY. Disponível em: <https://audacity.br.uptodown.com/windows> > Acesso em janeiro de 2018.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: sobre metodologias, princípios e atitudes**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Intercultura, antropofagia e educação: pensando uma educação nos trópicos**. In BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra (ORG.) Educação e intercultura – descolonização dos saberes. São Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

_____. **Uma educação nos trópicos: contribuições da antropofagia cultural brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARTHES, R. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

_____. **S/Z**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.

BOHN, Hilário I. **Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos.** In LEFFA, Vilson J. (ORG.) O professor de línguas: construindo a profissão. 2ªed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

BORGES, J. L. **Funes, el memorioso.** Disponível em http://app.idu.gov.co/boletin_alejandria/1113_080721/doc/e_libro/funes_elmemorioso.pdf Acesso em 08 de junho de 2015.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo.** Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade.** Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

_____. **Entrevista: ser cidadão contemporaneamente e os desafios de gestão dos países da América Latina.** Entrevista concedida a Carme Ferré-Pavia, Gisella Meneguelli e Esmerarda Monteiro. Trad. Gisella Meneguelli. Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, v.4, n.8, jul.dez.2015. Disponível em:< www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/download/19056/14288 > Acesso junho 2018.

_____. **Extranjeros en la tecnología y en la cultura.** Buenos Aires: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em < <https://pt.scribd.com/doc/45101750/GARCIA-CANCLINI-extranjeros>>. Acesso junho 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In LEFFA, Vilson J. (ORG.) O professor de línguas: construindo a profissão. 2ªed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 26 de maio de 2016.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. **O delineamento de pesquisa qualitativa.** In POUPART, Jean (org). A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis. Vozes, 2012.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Editora Melhoramentos, 2018. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/> >

DICTATION. Disponível em < <https://dictation.io/> > Acesso em janeiro de 2018.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** São Paulo: Cortez, 2008.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Tradução de HildegardFeist. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

ESQUIVEL, Laura. **Malinche.** New York: Atria Books, 2008

_____. **Tan veloz como el deseo**. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2014.

FAGUNDES, Angelise. **Aldyr Schlee e o entrelugar: A questão da fronteira em Uma Terra Só**. 2010. 130 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Arco Libros: Madrid, 2010.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Rev. Bras. Educ. nº 23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02> acesso em 25 de maio 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200003

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. **Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD**. 2015. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

FORMAT FACTORY. Disponível em: < <https://formatfactory.br.uptodown.com/windows> > Acesso em janeiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2010.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. 1ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2014.

_____. **Pedagogia e mudança**. 2ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2017.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org). Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GOOGLE DOCUMENTOS. Disponível em < www.google.com.br > Acesso em janeiro de 2018.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad**. Eikasia - Revista de Filosofía, año IV, nº 26, julio 2009. Disponível em <http://www.revistadefilosofia.org/28-07.pdf> Acesso em 9 de maio de 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAGHRICH, Saloua. **Reflexiones sobre la mediación intercultural y experiencias desde la comunidad valenciana**. Revista Electrónica de Estudios

Filológicos, nº 8, 2004. ISSN 1577-6921. Disponível em <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/11-Salou.htm> Acesso em 17 de maio de 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 26ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEFFA, Vilson J.. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In LEFFA, Vilson J. (ORG.) O professor de línguas: construindo a profissão. 2ªed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

_____. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In LIMA, Diógenes C. (ORG.) Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf Acesso em 25maio2016.

_____. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual**. In LIMA, Diógenes C. (ORG.) Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004.

MARCELO, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do Ego: Complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2014.

MATURANA, H.; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H.; REZEPKA, SIMA N. **Formação humana e capacitação**. 4ª ed. Madrid: UNICEF-CHILE/DOLMEN EDICIONES, 2002.

MATURANA, H.; REZEPKA, SIMA N. **Formación humana y capacitación**. Trad. Jaime Clasen. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, H.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

_____. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 3ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Trad. José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

_____. **Transformación en la convivencia.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica, 2014.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** 2ª ed. Del siglo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

MIGUEL, Fernanda V. C. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada.** Revista Odisseia – PPgEL/ UFRN, nº 5 [jan – jun 2010] ISSN 1983-2435.

MORA, Francisco. **Neuroeducación – solo se puede aprender aquello que se ama.** Madrid: Alianza editorial, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 19 eds. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Siluna, 2015.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ana (org). **A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção.** Lisboa: Observatório da imigração, 2005. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+14.pdf/526ae9d4-de4b-4a7f-be41-224ded16e9cb> > Acesso em 26 de maio de 2016.

OZ, Amós. **De repente, nas profundezas do bosque.** Trad. Tova Sender. 14ª reimpressão. São Paulo: Cia. das letras, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM, 2011.

REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (INEP / RIES). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário vol. 2. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006. Disponível em: < http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF >

REID, Joy. **La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática.** In ARNOLD, Jane (Org). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University, 2000.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMELKES, Sylvia. **El enfoque intercultural en educación**. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, 2008. Disponível em <http://comisioniberoamericana.org/gallery/el%20enfoque%20intercultural%20en%20educacion.pdf> Acesso em 3 de maio de 2016.

SPEECHLOGGER. Disponível em < <https://speechlogger.appspot.com/pt/> > Acesso em janeiro de 2018.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Cátia. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual**. Revista Brasileira de Educação. V. 16. Maio-ago2011.

UNIVERSITÁRIAS relatam que foram constrangidas por professores ao levar filhos para sala de aula. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 01/abril/2016. Notícias. Disponível em <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2016/04/universitarias-relatam-que-foram-constrangidas-por-professores-ao-levar-filhos-para-sala-de-aula-5709643.html> Acesso em 10 de abril de 2016.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de Conflitos e práticas restaurativas: modelo, processos, ética e aplicações**. São Paulo: Método, 2008. Disponível em https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/108318/mediacao_conflitos_praticas_vasconcelos_5.ed.pdf Acesso em 17 de maio de 2016.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento, parte 1: o continente**. 3ª Ed. São Paulo. Cia. das Letras, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2009. Disponível em: < http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf > Acesso em maio 2018.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2ª ed. Del siglo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis. Vozes, 2011.