El Español como Lengua Extranjera (ELE): en búsqueda de la adquisición de una voz identitaria

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Lucielena Mendonça de Lima
FL – UFG

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje[1] de una lengua extranjera (LE)[2], en este caso el español, no se construye una nueva identidad, no se adquiere una segunda voz, condición necesaria para expresarse bien en la nueva lengua, negando quienes somos en la lengua materna (LM). Desarrollar una identidad en una LE, una voz propia como hablante pleno, es algo extremadamente complejo. Estamos considerando, en el ámbito de este trabajo, que poseer una voz en la LE significa pensar, expresarse y posicionarse, en distintas situaciones comunicativas, de forma adecuada, revelando quién es el yo que habla extranjero (Revuz, 2002)[3]. Para ello, discutimos los conceptos y los principios teóricos de la identidad para el Psicoanálisis, el Análisis del Discurso de Línea Francesa y los Estudios Culturales.

Con el objetivo de detectar si las futuras profesoras de español consideraban que ya poseían una identidad en esa lengua, se realizó, en diciembre del 2007, una sesión reflexiva con la duración de una hora y media. En ella, se discutió sobre las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿Crees que ya tienes «voz en lengua española?», es decir, ¿consideras que ya posees una identidad en esa lengua?
- ✓ En caso negativo, ¿qué te falta todavía?

---

[1] Como el grupo investigado se compone de alumnas que tuvieron contacto con la lengua española casi que exclusivamente en contexto formal, es decir, en el aula, preferimos utilizar el término aprendizaje. Sin embargo, no desconsideramos que exista, también, adquisición en ese ambiente.

[2] Utilizamos el término LE por mantener tanto el sentido de no ser una lengua oficial en nuestro país como por el hecho de ser la lengua estudiada después de la materna, por tanto, acaba por generar cierta "extrañeza" al ser aprendida (Cavalheiro, 2007).

[3] Se profundizará esa discusión más adelante, en el análisis de los datos.

Esperamos que este texto sirva como reflexión inicial para la discusión y problematización de este tema tan complejo e intrigante, como es la cuestión identitaria, y posibilitar su conexión con los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE.. En esos términos, y en los límites de este artículo, es importante cuestionar: ¿Quiénes somos? ¿Qué identidades poseemos en la LM? ¿Qué identidad construimos en la LE? ¿Cómo proyectamos nuestra voz en la nueva lengua? Veamos como las teorías abordan esas cuestiones.

2. LA IDENTIDAD EN LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO, DEL PSICOÁNÁLISIS Y DE LOS ESTUDIOS CULTURALES

Según Souza (2007), se pueden distinguir dos concepciones distintas de identidad: una tradicional, caracterizada por la relación con el Humanismo, Dios como centro del universo; en ésta, se considera la identidad como homogénea, fija, total y estable. Otro concepto es el de identidad interactiva: un conjunto de características que definen un sujeto o un grupo que, a pesar de no ser fija, proyecta la idea de unidad, además de cierta estabilidad. En la perspectiva de la postmodernidad, sin embargo, la autora explica que se trata la identidad a partir de la fragmentación, del desplazamiento y del descentramiento del sujeto; no como fija, sino móvil, y, además de eso, híbrida, heterogénea y constituida en la y por la alteridad (elemento que constituye nuestro «yo»).

En ese sentido, Hall (2000: 103), teórico de los Estudios Culturales, considera que «las perspectivas que teorizan el postmodernismo han celebrado la existencia de un "yo" inevitablemente performativo». Tal postura se explica porque las posiciones de sujetos que asumimos se revelan por nuestras acciones. Así, Butler (1999) adopta la posición de que el sujeto es discursivamente construido y de que no existe cualquier sujeto antes o fuera de la Ley (normas que regulan la sociedad). Y Silva (2000: 96-97) ratifica que «la identidad es una construcción, un efecto, un proceso de producción, una relación, un acto performativo. La identidad es inestable, contradictoria, fragmentada, inconsistente, inacabada».

En ese escenario, Woodward (2000) presenta una clasificación para los estudios identitarios en dos categorías: la esencialista (en la cual la identidad es cristalina, auténtica y fija) y la no-esencialista (en la cual ella está marcada por diferencias, mutación y fluidez). De esa forma, la autora muestra que la identidad está dividida en 1) biológica (división entre hombres y mujeres, visión esencialista); 2) cultural (no-esencialista, involucrando los aspectos global, nacional, local y personal) y 3) histórica (propuesta

por Judith Butler al discutir cuestiones complejas involucrando al sujeto, el cuerpo y la identidad en perspectivas foucaultianas y psicoanalíticas). Considerando esos aspectos, la autora postula que «la cultura moldea la identidad al dar sentido a la experiencia y al tornar posible optar, entre las varias identidades posibles, por un modo específico de subjetividad» (Woodward, 2000: 18-19).

Souza (2007), a partir de una visión psicoanalítica y discursiva, explica que el lenguaje constituye al sujeto, es decir, que somos constituidos en él y por el discurso, atravesados por el inconsciente, caracterizados por la hibridez, por la multiplicidad y fragmentación. Louro (1999) pone de relieve que los sujetos son, al mismo tiempo, hombres o mujeres de determinada etnia, clase, sexualidad, nacionalidad; son participantes o no de una determinada religión o de un partido político. Sin embargo, esas múltiples identidades no pueden ser percibidas como si fueran «capas» que se sobreponen unas a las otras, como si el sujeto se hiciese «sumándolas» o agregándolas. En cambio, es preciso notar que ellas se interfieren mutuamente, se articulan; pueden ser contradictorias; provocan, en fin, diferentes «posiciones».

Souza (2007) argumenta, además, que, en la postmodernidad, se considera que la identidad es «ilusoria». Por tanto, en lugar de usar el término «identidad», que trae la idea de unidad y totalidad, se prefiere el término identificación o procesos identitarios, por caracterizarse por la no fijeza o mobilidad. Es que si consideramos que la identidad no es fija, por estar siempre en construcción; ella es, pues, un proceso también en constante movimiento. En ese sentido, Hall (2000) prefiere el término identificación a identidad, pero también lo considera problemático.

Woodward (2000: 18) comprende que la identificación es un «proceso por el cual nos identificamos con los otros, ya sea por la ausencia de una conciencia de la diferencia o de la separación, o como resultado de supuestas similitudes [y] tiene su origen en el psicoanálisis». Para Hall (2000), sin embargo, la identificación es una construcción, un proceso que no se completa jamás, como algo siempre en «proceso». Una importante relación que Silva (2000) enfatiza es la que se establece entre identidad y diferencia. Para él, ambas involucran relaciones de poder y no son entidades preexistentes, sino que deben ser constantemente creadas y recreadas, principalmente si pensamos en la educación y las cuestiones culturales.

3. IDENTIDAD, LM Y ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE UNA LE

Nuestra LM nos constituye como sujetos mucho antes de nuestro nacimiento. Al saber que espera un bebé, la madre y toda la familia ya inician el proceso de «decir» quién será el niño. Si chico o chica, colores, gustos, preferencias y aptitudes ya se señalan y esperan. Con la audición, primera y más eficaz fuente de contacto con el niño, se van revelando diversos sonidos y entre ellos los fonemas de la lengua materna que sonarán como naturales, cargados de afecto e identificación para el futuro hablante.

De ese modo, Revuz (2002: 218-219) nos aclara que:

> c]ada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu «jeito de ser», de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo [...]. Assim, muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente [...]

Las Orientaciones Curriculares del Español (2006), documento brasileño que presenta orientaciones para la enseñanza de ese idioma en el nivel medio en Brasil, también hacen hincapié que no se puede negar el papel de la LM en el proceso de aprendizaje, pues ella nos constituye como sujetos y constituye también nuestra subjetividad. Así, una de las grandes críticas que el documento hace al enfoque comunicativo es la reducción de la lengua a su función de vehículo de comunicación. Ese hecho no considera que «mais do que aprender o código e suas funções na outra língua, o falante toma outra posição subjetiva [...] essa posição diz respeito a uma intersubjetividade inconsciente, que põe em jogo as contradições da constituição histórica dos sujeitos» (Neves, 2006: 45).

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente en la fase adulta, el sentimiento al expresarse en esa nueva lengua es completamente diferente al de la lengua materna. No fuimos dichos por nadie ni por el ambiente en la LE, no tenemos una estructuracción subjetiva en la misma, no poseemos, aún, vínculos afectivos y sólidos con ella. Así, acabamos regresando al estadio del bebé que debe (re)hacer la caminata para hacerse entender, para expresarse con exactitud, para desarrrollar una nueva identidad, una segunda voz. De esa forma, aprender otra lengua es un proceso que «vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua» (Revuz, 2002: 217). En esa perspectiva, miedo, agobio y ansiedad se mezclan. Serrani-Infante (1998) cree que el encuentro con segundas lenguas y lenguas extranjeras proba-

blemente sea una de las experiencias más visiblemente movilizadoras de cuestiones identitarias en el sujeto. Y en el caso del aprendizaje del español en Brasil, por ser una lengua que posee la misma raíz etimológica que el portugués, hay siempre el aspecto de la comparación y de contraste entre ambas. Eso genera, frecuentemente, un carácter de inseguridad en el hablante de español, dando la impresión de estar siempre en un nivel de interlengua, por no encontrar, al hablar el idioma, «la justa medida de una cercanía», en las palabras de Kulikowski y González (1999).

De esa forma, Coracini (2003: 15-16) hace hincapié en que,

> [somos] sujeitos em travessia entre a nossa língua que chamamos de materna e a língua do outro que chamamos de estrangeira; esta nos questiona o tempo todo, interroga-nos naquilo que temos (ainda que ilusoriamente) de mais seguro: nossa própria identidade, que se vê, no outro e pelo outro, abalada, posta em xeque, desestabilizada.

Como reflexión final, Revuz (2002) nos explica que la LE va a confrontar al aprendiz con otro recorte de lo real, pero, sobre todo, con un recorte en unidades de significación desprovistas de su carga afectiva. A partir de esas suposiciones, vamos a describir y analizar los datos de esta investigación.

4. EL CONTEXTO Y LAS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Se grabó la sesión reflexiva en audio y vídeo y se contó con la presencia de las once licenciandas de español. Ellas tuvieron un plan curricular que contempló, entre otras, asignaturas de lengua española (nivel 1 al 8), literaturas de lengua española (nivel 1 al 3), práctica oral (niveles 1 y 2) prática escrita (niveles 1 y 2), traducción y variedades sociolingüísticas del español. Además, también, han participado de 400 horas de prácticas [*estágio*] y 400 horas de Práctica como Componente Curricular (actividades teórico-prácticas realizadas fuera del aula). Todas aprendieron español en la universidad, por tanto, no conocían la lengua antes de su ingreso en la misma. De ellas, sólo una visitó, por un corto período, un país hispano.

Las alumnas estudiaron con profesores brasileños y nativos (un español, una peruana y una chilena) y acompañaron sistemáticamente el manual *Avance*, en los dos últimos años de la carrera, escrito en la variedad peninsular castellana. Asimismo, participaron activamente de eventos que contaron con la presencia de nativos de casi todos los países hispanoamericanos y de España. Además de eso, tuvieron la oportunidad, en la asignatura de *Variedades Fonético-Fonológicas Hispanoamericanas*, de discutir,

de forma teórica y práctica (análisis de películas y grabaciones), el tema de la variación diatópica (geográfica) del español y recibieron algunos nativos también en el aula.

En ese escenario, la cuestión de tener voz en la lengua española, es decir, una identidad en la nueva lengua, se puso en discusión teniéndose en cuenta los siguientes aspectos: sentirse a gusto para comunicar lo que se piensa y desea; sentirse seguro para expresar todo lo que se quiere o necesita; no sentir ganas de desistir de hablar por no hallar las palabras adecuadas o necesarias; no sentir la sensación, en el caso del español, de estar confundiéndolo con portugués; haber elegido una variedad lingüística del idioma que lo identifique con una zona *geolectal*[4] hispánica: española (castellana, andaluza o canaria) o hispanoamericana (caribeña, centroamericana o mexicana, chilena, andina o ríoplatense) y saber justificar dicha opción. Se propuso, asimismo para la sesión, la reflexión sobre las variables que pueden haber interferido, a lo largo de la graduación, en la constitución de una identidad o desarrollo de una voz propia en la LE. Entre esas variables: profesores[5] (nativos o brasileños); los diversos materiales didácticos utilizados; contactos personales o virtuales con nativos; viajes a países hispánicos; participaciones en eventos (conferencias, congresos, seminarios...), cursos teóricos (asignatura de variedades), entre otros.

De las once participantes, ocho afirmaron que no poseían todavía voz propia en español, es decir, una identidad constituida en la lengua. Eso representa un porcentaje de 72,72%, un número bastante revelador para el universo investigado. Las justificaciones para ese hecho pueden percibirse por algunas opiniones que señalan la falta de dominio del sistema lingüístico, la interlengua y la inseguridad como algunos de los factores determinantes:

> *Luzza*[6]: En cuanto a si tengo voz en la lengua, creo que todavía no [...] tengo dificultad en hablar, falta de vocabulario [...] de la forma correcta de conjugar los verbos, utilizar de forma correcta los pronombres que sempre tengo dificultad.

---

[4] Zona *geolectal*, término y clasificación propuestos por Fernández, F. M., 2000, Qué español enseñar, Madrid, Arco/Libros.

[5] El cuadro de docentes efectivos de español de la FL/ UFG está constituido por cuatro profesores: dos nativos, un español y una peruana, y dos brasileñas. Además de esos, tres profesores sustitutos (brasileños o nativos) son contratados por un período de dos años.

[6] Nombres ficticios, elegidos por las participantes. Decidimos no hacer ningún tipo de corrección en las opiniones de las participantes para mejor caracterizar el nivel lingüístico de cada una.

Carolina: Creo que falta aún para [que] yo [tenga] voz [...] estoy confundiendo mucho portugués con español. A veces me siento a gusto [para] hablar en español, pero en algunos momentos no.

*Jéssica***:** No me siento a gusto para hablar en español [aún] [...] En las clases me sentí muy mal, creo que el nerviosismo es más a causa de eso, no tengo seguridad para hablar en español, tengo miedo de conjugar los verbos porque no tengo seguridad.

Revuz (2002) reconoce que no son muchas las personas que logran obtener un buen conocimiento de una o varias lenguas extranjeras pudiendo comprender y expresarse con exactitud en distintas situaciones comunicativas en la nueva lengua. En el caso específico de las participantes de la investigación, diversos factores han de tenerse en cuenta, entre ellos la edad, que aunque no sea un impedimiento para el aprendizaje de una LE, acaba por servir de barrera y eso se reconoce:

Sílvia: No sé si los autores están ciertos cuando hablan de la edad, pero es muy difícil. Después de las clases de variedades [Curso de *Variedades Fonético-Fonológicas hispanoamericanas*] sé que conseguimos hacer todos los fonemas, pero hay que practicar, practicar y practicar.

Hay también la situación específica del aprendizaje formal, esto es, el contacto con la lengua restringido al aula, con pocas horas de exposición a la misma y con poca posibilidad de interacción en situaciones reales de comunicación. Ese hecho acaba por limitar el idioma a situaciones de expresión también formales, en las que lo que se pretende decir se prepara previamente, muchas veces sólo de forma memorizada. Así, la seguridad puede venir por la escritura, por su carácter más individualizado y sus posibilidades de reelaboración.

Clara: Me siento más a gusto [para hablar] cuando es en un contexto formal que tengo la oportunidad de prepararme para hablar y puedo [...] entrenar [...]. No me siento a gusto para hablar en contexto informal, pero en contexto formal sí, me siento más a gusto.

Andrielly: Y en relación con la oralidad y [la escritura], yo tengo más facilidad para escribir [...] en español [...] Encuentro más mi identidad escribiendo que hablando.

En una investigación informal realizada con alumnos de Letras / Inglés y profesores que eran también alumnos de especialización, Gohn (2002) los interrogó sobre el papel que la lengua inglesa ejercía para ellos, como otra voz, en la constitución de la identidad. En ella, el investigador pudo detectar que la mayor parte de las respuestas expresaba un deseo de estar en el camino adecuado para desarrollar una voz en lengua inglesa, pero

reconocían que ella no había sido aún adquirida. En el primer grupo de estudiantes, de un total de 17, sólo 3 afirmaron poseer una identidad en la lengua inglesa. Ya en el segundo, de un total de 10, solamente 2 afirmaron poseerla.

En lo que se refiere a la seguridad de la escritura, Revuz (2002) explica que ella representa, por su carácter de intelectualización y racionalización, una protección contra alguna cosa que parece al mismo tiempo regresiva y transgresiva. En nuestra investigación, en una de las opiniones, se percibe cierto agobio por no saber explicar quién es el «yo» que habla la lengua extranjera.

> *Andrielly*: A veces siento que no encontré mi identidad en lengua española, es como si yo fuera otra persona y me acordé de un texto de González [Una de las autoras de las *Orientações Curriculares de Espanhol*] que habla eso: que estudiar una lengua extranjera es un otro posicionamiento delante del mundo, otra manera de ver las cosas [...] entonces yo creo que sería a veces un factor psicológico, psicolingüista, Freud, no sé. Pero es algo así, es como [si] en otra lengua no soy yo [...], los problemas lingüísticos a veces podemos solucionar [...], conjugar los verbos y todo, [aún así] no tener un posicionamiento en la otra lengua.

Revuz (2002: 225) aclara que «o *eu* [destaque en el original] da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna». De ahí que el contacto con la lengua y la cultura del otro debe permitir el desarrollo de una nueva identidad que tenga en cuenta que el aprendiente debe verse y sentirse como hablante de esa LE. En ese sentido, Grigoletto (2003) pone de manifiesto que hablar una LE involucra desplazamientos de posiciones e, incluso, nuevas identificaciones del sujeto y Cavalheiro (2007: 44) corrobora que «o desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento». La sensación de estar traduciendo lo que se anhela hablar o escribir de la LM para la LE, se señaló como algo negativo, algo a ser evitado. En contraposición, se subrayó la necesidad de adquirirse cadencia, ritmo y entonación propios de la LE, además de elegir adecuadamente una variedad diatópica, como condiciones para obtenerse una voz propia en la LE, para en ella expresarse adecuadamente:

> *Andrielly:* Yo creo que la entonación forma parte del acento, porque a veces cuando hablo español es como si yo [...] estuviera pasando del portugués al español. Me siento así, hablando las palabras en español, la pronunciación en español, pero en el ritmo [...] brasileño. Y a veces en mi casa yo intento, cuando preparo lo que voy a decir [para una] presentación, [...] intento dar una entonación distinta, un ritmo a veces más rápido o unos altos y bajos para salir un poquito de eso. Es eso que me gustaría tener [...], hablar así con más ritmo ¿sabe? Por eso

> creo que sería bueno ir a un país [hispanohablante], [...] para volver hablando con más entonación de acuerdo con la variedad que yo he elegido.

Mey (1998: 75) comprende bien ese proceso y explica que «um sotaque estrangeiro será sempre notado e comentado e, em ocasiões especialmente infelizes, será usado contra o falante». Revuz (2002: 222) hace hincapié em que no es precisamente una incapacidad funcional de producir los sonidos de la nueva lengua, «trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas».

5. CONSIDERACIONES FINALES

Al pensar en el complejo e instigante proceso que es el aprendizaje de una LE, principalmente en la fase adulta y en situación formal, es decir, en el aula, es necesario considerar que estudiar una lengua, proyectarse en ella, revelarse, adquirir una voz propia, demostrar quiénes somos, lo que pensamos y queremos, es algo que se logra con mucho esfuerzo y es para toda la vida. No podemos nunca decir que estamos «listos», que ya sabemos todo, pues ni en nuestra LM es así. De esa manera, la opinión de Ana, una de las participantes, es bastante reveladora: «Aún estoy (...) formándome como hablante y ["escritora"] en español porque percibo que aún tengo dificultades». Esa opinión refuerza lo que Revuz (2002: 227) también considera «aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro»[destaques en el original] y ese proceso es continuo, no es un recorrido que se hace de un momento al otro.

Cuatro años de licenciatura, con contactos esporádicos y casi que exclusivamente formales en la lengua, escasas oportunidades para interacciones reales y significativas, es muy poco. Eso es sólo el puntapié inicial para el desarrollo de una nueva identidad, de una segunda voz que pueda garantizar en ella una expresividad apropiada. Así, será con mucha dedicación y permanente búsqueda de contacto con la LE que el hablante podrá enfrentarse al proceso de desarrollo de una voz identitaria en esa lengua. Al pensar en lo que aún falta, las graduandas evidenciaron la necesidad de continuar en constante formación y practicando siempre. La opinión siguiente deja eso muy claro:

> *Luzza:* Tener contacto y practicar, tenemos que practicar, no podemos lograr la competencia comunicativa, tener voz en la lengua si no la utilizamos, si no la practicamos y si no tenemos contacto con ella. Entonces [...] yo creo que es:

hablar, oír y practicar, independiente de que venga de profesores nativos o brasileños.

Con base en esa y en las demás opiniones presentadas, consideramos que las futuras profesoras de español demostraron tener conciencia de que necesitan seguir en proceso permanente de formación, superando sus propios límites y avanzando rumbo a la conquista de su voz identitaria en la LE.

BIBLIOGRAFÍA

Cavalheiro, A. P. e Irala, V. B., 2007, *O Imaginário da Língua Espanhola*, Pelotas, Educat.

Buther, J., 1999, «Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo», en: G. L. Louro (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica.

Coracini, M. J. R. F. (org.), 2003, *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*, Campinas, Editora da Unicamp, Chapecó, Argos Editora Universitária.

Gohn, C. A., 2002, «A tarefa de desestrangeirizar a língua inglesa e o processo de chegar a ter sua própria voz em uma segunda língua», *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, Cd-Rom, Belo Horizonte, UFMG.

Grigoletto, M., 2003, «Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira», en: M. J. Coracini (org.), *Identidade e discurso. Discursos sobre e na sala de aula*, Campinas, SP, Ed. da Unicamp / Chapecó, RS, Argos Ed. Universitária.

Hall, S., 2000, «Quem precisa da identidade?» en: T. T. da Silva, (org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, Vozes.

Kulikowski, M. Z. M. y González, N. T. M., 1999, «Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía», en: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX*, Brasília, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

Louro, G. L., 1999, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, Vozes.

Mey, J. L., 1998, «Etnia, identidade e língua», en: I. Signorini (org.). *Língua(-gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras / Fapesp.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, *Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagem, códigos e suas tecnologias, Conhecimentos de Espanhol*, cap. 4, Brasília, MEC, v. 1, pp. 125-164.

Neves, M. S., 2006, «O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira», en: I. Magalhães *et al.*, *Práticas identitárias: língua e discurso*, São Carlos, Claraluz.

Revuz, C. A., 2002, «A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio», en: I. Signorini, *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado,* São Paulo, Mercado de Letras.

Serrani-Infante, S. M., 1998, «Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso», en: I. Signorini, *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado de Letras / Fapesp.

Silva, T. T. da, 2000, «A produção social da identidade e da diferença», en: T. T. da Silva, *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, Vozes.

Souza, L. F. A. de, 2007, «Representações de língua, aprendizagem e identidade nacional no dizer de falantes de espanhol», *Língua, Literatura & Ensino***,** Maio, v. II.

Woodward, J., 2000, «Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual», en: T. T. da SILVA, *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, Vozes.