

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**AS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE UM  
GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
A SUA FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL**

*Maria Antonia Carballo Dominguez*

Pelotas (RS)  
2013

MARIA ANTONIA CARBALLO DOMINGUEZ

**AS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE UM  
GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
A SUA FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do Título de Mestre em Letras na área de  
concentração em Linguística Aplicada.  
Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas (RS)  
2013

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus grandes amigos nesta caminhada: Julio Castro Sanchez, Juan Dominguez Sanchez e Victoria Carballo Dominguez por terem me ensinado a amar a Língua Espanhola e a fazer desta a minha profissão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus.

À minha família: Julio, Juan, Victoria, Carmen, Bruna, Julia, Luiza, Marina, Ricardo, Henrique, Murillo e Muriel.

Ao professor orientador Dr. Hilário I. Bohn, pela sua paciência e incentivo.

*A la vida que me ha dado tanto.*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	6
RESUMEN .....	7
INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO I .....	15
1.1 Definição de identidade .....	15
1.2 A formação da identidade .....	19
1.3 Noção de identidade profissional .....	32
CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE .....	43
2.1 Tipo de pesquisa .....	44
2.2 Local e sujeitos estudados .....	47
2.3 Coleta e análise dos dados .....	49
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	50
3.1 Traços identitários por e para si .....	51
3.1.1 Relacionando a sua história com a sua formação .....	51
3.1.2 Influência: contato sociocultural .....	52
3.1.3 Relação entre o ensino da língua e a cultura .....	53
3.1.4 Aspecto motivacional .....	55
3.1.5 Desvalorização do professor .....	56
3.1.6 Identidade é diferenciar-se .....	57
3.1.7 Professor: profissão dolorosa .....	59
3.2 Traços identitários por e para outrem .....	59
3.2.1 Relacionando a sua história com a sua formação .....	59
3.2.2 Influência: contexto sociocultural .....	60
3.2.3 Aspectos conflituosos .....	61
3.2.4 Aspecto interacional .....	62
3.2.5 Desenvolver atividades interessantes .....	63
3.2.6 Formar o humano: o cidadão .....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
REFERÊNCIAS .....	71
ANEXO .....	77

Universidade Católica de Pelotas  
Mestrado em Letras/ Linguística Aplicada  
Mestranda: Maria Antonia Carballo Dominguez

## AS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: A SUA FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL

### RESUMO

O presente trabalho objetiva “compreender” como se definem as identidades de um grupo de professores de Língua Espanhola da rede pública e privada de duas cidades do interior do RS, visando, especificamente: a) verificar como a literatura pertinente define “professor de línguas”; b) verificar como se constitui a identidade e, particularmente, a de professor de espanhol; c) verificar no corpus da análise, qual a representação de professor de espanhol dos sujeitos participantes do estudo, e d) discutir as implicações pedagógicas e de formação dos professores, de acordo com os resultados da interpretação de dados. Para atingir tais objetivos, a presente pesquisa foi feita da seguinte forma: foi pedido a professores de Língua Espanhola que respondessem de forma escrita a seguinte questão: “o que significa ser professor de Língua Espanhola?” Através da perspectiva bakhtiniana acerca da linguagem, a interpretação dos dados ocorreu a partir do referencial teórico utilizado e também através de Dubar, que divide a identidade em traços identitários para si e para outrem. A análise dos dados revela que os professores de Língua Espanhola possuem variados aspectos identitários que formam a sua identidade quando falam de si, do outro e da prática escolar na qual estão envolvidos, tais como “*para si*”: (a) falam da sua história, porque se tornaram professores de Espanhol; (b) a influência em si e no outro do contexto sociocultural; (c) da relação entre a gramática e a cultura; (d) aspecto motivacional, o gosto pela profissão; (e) aspecto interacional – a interação que deve existir entre aluno-professor; (f) a diferença entre “eu” e o “outro”, no caso da Língua Espanhola; (g) professor: profissão dolorosa, quando se pensa no aspecto financeiro. E para “*o outro*”: (a) a presença do outro na sua formação; (b) a influência do outro no aspecto sociocultural; (c) aspectos conflituosos que ocorrem na profissão; (d) aspecto interacional; (e) desenvolver atividades interessantes para o outro; (f) a contribuição do professor na formação do cidadão. Esperamos que esse trabalho possa contribuir para um maior conhecimento sobre a identidade do professor de Língua Espanhola.

Palavras-chave: Professores de Língua Espanhola; Identidade; Professores de Línguas Estrangeiras.

Universidade Católica de Pelotas  
Mestrado em Letras/ Linguística Aplicada  
Mestranda: María Antonia Carballo Domínguez

## LAS REPRESENTACIONES IDENTITARIAS DE UN GRUPO DE PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA: SU FORMACIÓN Y TRABAJO PROFESIONAL

### RESUMEN

El presente trabajo objetiva entender cómo se construyen las identidades de un grupo de profesores de Lengua Española de la red pública y privada de dos ciudades del interior del RS, buscando, específicamente: a) verificar cómo la literatura pertinente define al “profesor de lenguas”; b) verificar cómo se constituye la identidad y, particularmente, la de profesor de español; c) verificar en el corpus del análisis, cuál es la representación de profesor de español de los sujetos participantes del estudio, y d) discutir las implicaciones pedagógicas y de formación de los profesores, de acuerdo con los resultados del análisis. Para alcanzar tales objetivos, la presente pesquisa fue hecha de la siguiente manera: se solicitó a los profesores de Lengua Española que contestasen por escrito la siguiente cuestión: “¿qué significa ser profesor de Lengua Española?” A través de la perspectiva bakhtiniana acerca del lenguaje, la interpretación de los datos se hizo a partir del referencial teórico utilizado y también a la luz de Dubar, que divide la identidad en aspectos para sí y para el otro. El análisis de los datos nos lleva a percibir que los profesores de Lengua Española tienen variados aspectos identitarios que forman su identidad cuando hablan de sí, del otro y de la práctica en la escuela en que involucran, tales como “*para sí*”: (a) hablan de su historia, por qué se hicieron profesores de Español; (b) la influencia en sí y en el otro del contexto sociocultural; (c) de la relación entre la gramática y la cultura; (d) aspecto motivacional, el gusto por la profesión; (e) aspecto interaccional, la interacción que debe existir entre alumno y profesor; (f) la diferencia entre “yo” y el “otro” en el caso de la Lengua Española; (g) profesor: profesión dolorosa, cuando se piensa en el aspecto financiero. Para “*el otro*”: (a) la presencia del otro en su formación; (b) la influencia del otro en el aspecto sociocultural; (c) aspectos conflictivos que ocurren en la profesión; (d) aspecto interaccional, entre sí y el otro; (e) desarrollar actividades interesantes para el otro; (f) la contribución del profesor en la formación del ciudadano. Esperamos que este trabajo pueda contribuir para un mayor conocimiento sobre la identidad del profesor de Lengua Española.

Palabras-clave: Profesores de Lengua Española; Identidad; Profesores de Lenguas Extranjeras.

## INTRODUÇÃO

No mundo globalizado há uma tendência para a dispersão e para a instabilidade dos sujeitos na sociedade, no entanto, por outro lado, verifica-se também uma tendência para a homogeneização, ou seja, para situações de repetência, como por exemplo: comidas semelhantes em locais diferentes e também lojas iguais, as coisas iguais se repetem em diversos lugares. Na realidade as características culturais, as identidades também se copiam, às vezes são até mesmo ampliadas como no caso da moda, que dependendo da época, torna a repetir-se. Pode-se afirmar que esses movimentos também atingem os indivíduos; devido às transformações na vida pessoal e profissional que ocorrem no cotidiano das pessoas. Por isso, pesquisadores consideram importante refletir sobre as identidades, inclusive sobre as identidades profissionais, objetivo da pesquisa que a seguir apresentamos.

Contrariamente à modernidade, com o advento da pós-modernidade produz-se uma reavaliação das representações identitárias. De acordo com a literatura, na modernidade, dentro de uma racionalidade e individualização, a identidade estava mais centrada, considerada fixa, imutável; por exemplo, estava claro o que era ser professor, médico, administrador, e também as funções familiares como ser pai, irmão, esposa, filho, dentre outras, estavam bem estabelecidas. O mesmo já não podemos afirmar neste momento. Os desenvolvimentos da tecnologia junto com a globalização fomentam as mudanças, não só profissionais, mas também as relações humanas, a sexualidade e a vida diária das pessoas.

Os usos e costumes, que movimentam o cotidiano das pessoas, são caracterizados por interações e conhecimentos que nos ajudam a construir pertencimentos nas diversas situações em que as pessoas se envolvem e que acabam por disciplinar e educar a identidade humana. Quando se quer conhecer um povo estuda-se a sua forma de vida, seus usos e costumes seus valores, porque na cultura o povo se unifica tornando-se um corpo, um grupo social que se aglutina fortemente à mesma terra, aos mesmos valores, e assim pode-se perceber como os indivíduos se identificam, quais os seus desejos, os seus pertencimentos e como se associa às realidades cotidianas. Sendo a linguagem uma maneira de manifestação de ideias e comportamentos, pode-se afirmar que é, prioritariamente, através da linguagem que a identidade humana se manifesta e se constitui mostrando a sua força e o espírito de coesão entre os grupos sociais (Buzzi, 2002).

Buzzi nos propõe que o ato de falar, dialogar, não são meras atividades que apenas preenchem os espaços e o tempo das pessoas. Elas são constitutivas das pessoas. Não se pode dispensá-las porque a identidade se revela na linguagem, nas palavras. Analisando-se a identidade dentro do cotidiano, percebe-se que se usam palavras para o sujeito se situar, comunicar-se, incluir-se no mundo em que atua e também serve para lembrar o passado, explicar o presente e predizer o futuro.

Dentro desta perspectiva, Hall (2003) afirma junto com Derrida, Butler que as identidades são construídas no discurso, por isso a necessidade de compreendê-las em seus locais históricos e institucionais próprios, nas formações e práticas discursivas, nas suas estratégias e iniciativas específicas. Elas ocorrem no interior do jogo de modalidades de poder, sendo assim, está-se continuamente em processo de variação da diferença, em processo de inclusão e de exclusão. Pode-se também afirmar que as identidades são construídas na diferença, reconhecendo-se assim que é por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com o que falta, que a identidade é definida (Hall, 2003).

Parece-nos pertinente citar Vygotsky (1998a) e Bakhtin (2006) pelas suas importantes contribuições no campo da linguagem, pois este estudo procura conhecer através da escrita de textos, no discurso, como as identidades se expressam e como se constituem as identidades profissionais dos professores de Língua Espanhola.

Vygotsky (1998a) propõe que a linguagem tem como principal função a comunicação e como ela ocorre na sociedade. A partir das relações entre o homem e o meio, o pensamento, o desenvolvimento mental, o conhecimento de mundo e a maneira de atuar nele acabam por repercutir na construção social do ser humano, sendo esta construção fundamentalmente semiótica, pela presença do outro, tornando o interpessoal em intrapessoal, que na percepção do autor é um processo cultural. O autor define como o complexo conjunto de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a maneira de viver de um determinado grupo e, também: “a cultura é o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> (apud segundo a definição de Eagleton, 2005: 54 e 55: Cultura e Diversidade na aula de Língua Estrangeira, Sílvia C dos Santos e Isabella Mozzillo, organizadoras)

Para Vygotsky “o significado da palavra é um ato do pensamento, mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertencendo, tanto ao domínio da linguagem, como ao domínio do pensamento”<sup>2</sup>.

Bakhtin (2006), por sua vez, propõe uma relação de dialética entre a linguagem e os usuários, por isso a proposta dialógica, a linguagem se constituindo na dialogia. A Linguagem define-se como interação entre indivíduos, levando em consideração o contexto onde ocorre, para assim se entender como se constroem os sentidos na linguagem. Esta não é, portanto, formada apenas por formas linguísticas, mas constitui-se no intercâmbio verbal entre os membros da sociedade. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin, 2006, p: 99). O indivíduo é capaz de obter informações linguísticas e significados, sendo que em um mesmo enunciado pode-se encontrar sentidos diversos nas diferentes situações de comunicação, sendo este um dos fatores determinantes para que grupos e comunidades se unam e se formem nesta imensa aldeia global que é o mundo. Dentro dessa perspectiva, torna-se importante o sentido do enunciado “Professor de Espanhol”, da linguagem na nossa investigação, pois parte desta a nossa investigação conforme os dizeres dos próprios professores de Língua Espanhola.

Pode-se afirmar que hoje, a pós-modernidade tem como uma das características o “global” de um lado e os fatores pessoais do outro, os quais ativam e circundam a formação do indivíduo. O “eu” não é visto como passivo e sim, através das influências externas, forja suas próprias auto identidades (Giddens, 2002).

O indivíduo torna-se parte atuante de um mundo cada vez mais momentâneo, trazendo consequências nos diversos ambientes da sociedade, como: família, trabalho, religião, relações sociais, não deixando de influir também nas escolas e universidades.

Podemos perceber que a pós-modernidade, ao mesmo tempo em que apresenta inúmeras possibilidades de formação identitária também introduz riscos pouco conhecidos em outras épocas. O mundo moderno tardio, certamente, introduz riscos que outras gerações não tiveram que enfrentar. A pergunta “como devo viver” precisa ser respondida tanto nas condições/situações as mais cotidianas, por exemplo, como “comportar-se”, “o que vestir e o

---

<sup>2</sup>(revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jul. 2001, Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro: Renata Aparecida Paupitz Dranka).

que comer”. Tais perguntas deixam-nos perceber a complexidade do mundo atual, com questionamentos, perguntas e respostas a serem consideradas. Conforme Giddens (2002) pode-se afirmar que os riscos envolvidos na violência, na insegurança causada pelo tempo fugidio e os das estruturas sociais ultrapassadas, as constantes mudanças e avanços na tecnologia, que tudo isto causa desconforto, por outro lado, as muitas descobertas na saúde auxiliam o ser humano, o protegem e fornecem maior segurança nos dias atuais, o progresso traz riscos, mas também oferece oportunidades de realização e mudança pessoais antes não sonhadas pelos indivíduos. Dentro dessa liquidez de que nos fala Bauman (2005), como se identificam os professores de espanhol?

Para o teórico Bauman (2005), as seguranças estão fragilizadas e em este mundo de oportunidades fugazes, as identidades antigas e inegociáveis, não funcionam mais. Mas por outro lado, o anseio por ter uma identidade vem do desejo de se ter segurança, flutuar sem apoio, segundo o autor, por mais que pareça estimulante a princípio, pode-se tornar uma condição de ansiedade, pela insegurança que pode causar. Visto de outra maneira, considerar a identidade como uma posição fixa, inflexível e sem alternativas é algo que acaba tornando-se cada vez menos justificável e possível.

Assim, ainda segundo Bauman, uma das transformações pelas quais passa a sociedade é a mudança da fase sólida da modernidade para a fase fluida da modernidade tardia. Sabe-se que os fluidos não conseguem manter a forma por muito tempo, somente se forem armazenados em um recipiente, do contrário, mudam de forma constantemente. Nunca se sabe o que esperar, se uma enchente ou seca, segundo Bauman, melhor é estar preparado para as duas possibilidades.

A falta de segurança gera uma instabilidade no indivíduo, porque a certeza se liquefaz, e os caminhos considerados líquidos vertem, escorrem dentro das inúmeras possibilidades existentes no mundo (Bauman, 2005). Podemos ver o homem no papel de jogador, ora ganhando, ora perdendo, mas sempre jogando, através das suas escolhas de vida e das obrigações sociais que lhe são atribuídas.

Levando-se em consideração as mudanças e as transformações da sociedade atual, influenciada pela globalização e pelo mundo digital, pareceu-nos pertinente saber o que diz a literatura e o imaginário dos professores, suas ideologias, suas práticas sobre a profissão docente, de professor de Língua Espanhola. Assim, esse conhecer é analisado dentro de uma perspectiva dialógica bakhtiniana, em que se considera a voz do professor impregnada de

outras vozes que dialogam entre si e constituem esse sujeito professor que fala. É, pois objetivo desse trabalho discutir aspectos identitários do professor de espanhol segundo o discurso dos próprios professores de Língua Espanhola. É também objetivo deste estudo contribuir para a minha formação contínua de professora.

A partir dos aspectos acima mencionados, este trabalho trata de estudar como se organizam, se constituem e definem as identidades dos professores de Língua Espanhola. Para isso, analisam-se textos escritos por um grupo de professores graduados em Letras Português/Espanhol que atuam em escolas públicas de ensino fundamental, médio e também privado no interior do RS.

Estudos já foram feitos por alguns autores como: Irala(2007), Volpi(2006), Leffa(2006) e Celani(2006) sobre os professores de línguas, suas crenças, práticas, seus anseios quanto à profissão e seus saberes. Ainda assim, no que se refere ao professor de Língua Espanhola, pouco foi estudado. A literatura focaliza mais a relação professor e aluno, as metodologias de ensino, os materiais utilizados, os resultados não satisfatórios na aprendizagem.

Fazem parte de qualquer sociedade seus ritos e suas fantasias, as quais acabam por categorizar as maneiras de pensar e agir, produzindo assim a formação de identidades sociais. Segundo Cavalheiro (2007), o coletivo e o individual se interpenetram, podendo a ação ser imposta como fazendo parte da natureza. Sendo assim, podemos observar o imaginário como uma rede de sentidos que podem ser reconhecidos como parte integrante da sociedade, sendo os significados estabelecidos pelo social. Em outras palavras, são os outros, a alteridade, que constituem as identidades, mesmo as profissionais. Os professores entrevistados ao significarem a sua profissão o fazem sustentados pelas vozes sociais que os constituem.

Voltando às palavras de Cavalheiro, quando se aprende um idioma, a sua significação se dá através da sua representação, acabando por construir sentidos dentro da prática. Pode-se, pois, afirmar que o ensino do espanhol é uma prática social relacionada com a constituição das identidades sociais e as formas de construção dos significados dos sujeitos, representando a si e ao mundo em que estão contextualizados. O imaginário do professor de espanhol, responsável pela formação discente, suas representações e seus traços identitários, acabam repercutindo através das suas vozes nos futuros professores, os quais influenciarão os alunos nas escolas, que aprendem a Língua Espanhola. Esta é uma cadeia que se repete, influencia tanto nas representações dos professores quanto nas representações dos alunos.

Podemos dizer que na década de 1980 os estudos da Linguística Aplicada relacionados com o ensino de LE, centraram-se muito no aluno, pesquisando-se aspectos como motivação, estratégias de aprendizagem, atitude, desempenho. Essa focalização, apesar de todas as mudanças e transformações ocorridas, mostra a carência de estudos sobre o professor e sua identidade (comentário do professor Bohn,2009) por isso o interesse deste trabalho em analisar a identidade dos professores de Língua Espanhola.

A partir do estudo sobre os processos identitários que formam esse profissional, buscamos, especificamente: a) verificar como a literatura pertinente define “professor de línguas”; b) verificar como se constitui a identidade e, particularmente, a de professor de espanhol; c) verificar no corpus da análise, qual a representação de professor de espanhol dos sujeitos participantes do estudo, e d) discutir as implicações pedagógicas e de formação dos professores, de acordo com os resultados da análise.

Para atingirmos tais objetivos apresentamos na Introdução a definição do objeto de estudo, e a seguir delineamos um rápido resumo da organização do trabalho. No Capítulo 1, na primeira unidade, através de uma revisão bibliográfica definimos identidade. Baseamos nossa discussão fundamentalmente nas contribuições de Bauman (2005), Woodward (2000), Silva (2000) e Hall (2003). Na unidade dois discutimos a formação da identidade, mostrando que através da linguagem o sujeito se constitui, a partir das suas ideologias e percepções acerca dos seus saberes e ações, permitindo assim, que se constitua um elo de informações que fazem parte da sua identidade. Na terceira unidade abordamos a noção de identidade profissional, já que o professor é composto de várias significações, do outro, do eu, do mundo e da própria profissão.

No Capítulo 2 descrevemos a metodologia utilizada nesta pesquisa, o local e os sujeitos, a coleta dos dados e a constituição do corpus da análise e a justificativa teórica da abordagem metodológica, especialmente na análise dos dados. Salientamos que a pesquisa se fará dentro de uma linha interpretativista. Os dados serão analisados de acordo com a perspectiva bakhtiniana, isto é, define-se a linguagem dentro de uma dialética sócio histórica, e a pesquisa procura desvelar a identidade do professor de Espanhol na interpretação do discurso dos professores.

No Capítulo 3 fazemos a análise e interpretação dos dados dentro do aparato teórico, conforme delineado no cap. I, levando-se em consideração os textos selecionados como revisão bibliográfica e a integração dos conceitos dos pesquisadores resenhados.

No final fazemos uma sumarização e tecemos as considerações sobre a importância de se conhecer melhor as identidades dos professores de Língua Espanhola que atuam na rede pública e privada de ensino e como os resultados da análise-interpretação podem fornecer subsídios para a atuação dos professores na sala de aula.

# CAPÍTULO I

## 1.1 DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE

Os indivíduos são formados por um processo de identificação que acaba por constituir as suas identidades pessoais e coletivas. A literatura salienta, em tempos passados, o indivíduo, era visto como um sujeito unificado, com uma presença estável no meio social. Como já salientado na introdução deste estudo, o indivíduo pós-moderno é visto como em constante processo de transformação, de deslocamento, composto não por uma identidade unificada, mas de várias. A dispersão pode ser explicada pela instabilidade da própria linguagem, (Bakhtin e Volochinov, 2002) considerada a formadora fundamental das identidades humanas (Hall, 2011, p. 12-13).

Nesse sentido, a busca de uma única identidade torna-se algo ilusório, pois a única certeza é a busca. O indivíduo tenta descobrir suas potencialidades, dentro de situações construídas ou reconstruídas ao longo de sua trajetória enquanto ser que pensa e atua em uma sociedade também em processo de deslocamento.

É dentro dessa complexidade e liquidez que tentamos compreender a identidade. Iniciamos a discussão com o que nos oferece o dicionário. O dicionário da Língua Portuguesa nos diz que identidade é a qualidade de ser idêntico(ainda que hoje se considere as identidades em contínua transformação); é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, tais como o nome, idade, profissão, sexo, impressões digitais, dentre outros (Aurélio,1972). Identidade vem do latim escolástico, *identitare*, reconhecimento que um indivíduo morto ou vivo é o próprio (Aurélio,1.ed.).

Historicamente a identidade foi definida em diversas perspectivas. Por exemplo, no Iluminismo a lógica era centrada no indivíduo, na potencialidade desse indivíduo de auto emancipação pelo exercício da razão. Para a epistemologia cartesiana, a identidade do ser cognoscente era ponto pacífico (Rajagopalan, 2002).

Do ponto de vista sociológico a complexidade refletia-se no mundo moderno, pois se formava na relação com outras pessoas que mediavam seus valores, símbolos e a cultura dos mundos habitados por ele, sendo assim a identidade se forma através da interação do eu com a sociedade. Já o sujeito pós-moderno é reconhecido como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Constitui-se por identidades diferentes em diferentes situações, identidades que não são únicas ao redor de um “eu” coerente (cf. Hall, 2011, p. 11-13). “A identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 2000, p. 18).

Conforme Woodward (2000), para Laclau as crises identitárias tem a ver com os deslocamentos. As sociedades modernas não possuem um centro fixo, logo os indivíduos não possuem uma identidade fixa, acabando por se constituir em uma pluralidade de centros. Um dos centros deslocados é, por exemplo, o da classe social. Laclau diz que essas implicações são positivas, pois através desse deslocamento é possível verificar que existem muitos e diferentes lugares de onde podem surgir novas identidades, trazendo assim novas maneiras de expressão do sujeito.

Ainda de acordo com Woodward (2000), o reconhecimento da existência da diferença é de suma importância no processo que leva a construção das posições de identidade. Sendo a diferença constituída de sistemas simbólicos, a identidade é definida na diferença, sendo que nas relações sociais essa diferença aparece como fruto de sistemas simbólicos, estabelecendo assim os chamados sistemas classificatórios. Estes dão ordem à vida social, aparecendo nas falas e nos rituais.

Nesse sentido podemos trazer aqui a contribuição de Votre (2002), que afirma que o sujeito é constituído por traços discursivos, sendo, portanto, reconhecido como um ser de linguagem. Conforme essa posição, o sujeito é formado por crenças e desejos, reconhecidos na linguagem. Então, conceitua-se o sujeito como um conjunto de enunciados, atitudes, estados, formados por termos como: sensações e sentimentos. Somos, então, constituídos com matéria discursiva e reconhecidos como signos, sendo a linguagem reconhecida como constituinte do sujeito. Claro, assim também seria constituído o professor, sujeito do nosso estudo.

Levando-se em consideração a importância da linguagem em veículos e locais de informação que colaboram para a constituição do sujeito, Moita Lopes (2002) afirma que o

tema das identidades adquire maior relevância na mídia e nas instituições, como na escola, na universidade, por exemplo, isso se dá pelas mudanças culturais, econômicas e tecnológicas que correm pelo mundo, sendo vivenciadas em comunidades específicas, de acordo com a sua localidade, em maior ou menor escala.

Para o autor, a multiplicidade da vida humana nas telas do computador e de outros meios de comunicação, que chegam até nós através da globalização, nos possibilitam ver, e trazem os questionamentos sobre os modos de viver dos membros da sociedade, seja na sexualidade e até mesmo da questão da nacionalidade e dos diversos tipos de identidades circulantes no mundo atual, pois todos esses fatores perpassam a identidade humana, somos constituídos pelo sentimento de pertencer a determinados locais onde a nossa identidade se constitui. O fato de vivermos em um mundo multicultural que possibilita a multiculturalidade, se evidencia na própria vida local, que transcende os limites nacionais: os grupos gays, as feministas, o grupo dos sem terra, etc.

Voltando a Woodward (2000), a autora salienta que para definir identidade é necessário examinar o que está ocorrendo com as questões de identidade em diferentes níveis. De forma global preocupa-se com as identidades nacionais e étnicas. Em um contexto local, a preocupação é com a identidade pessoal, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. As mudanças verificadas no mundo globalizado seriam responsáveis pela crise de identidade, não só nos aspectos pessoais como também profissionais, temática do nosso estudo.

Para Coracini (2003), a identidade não é algo inato, é incompleto, sempre em processo. É necessário vê-la como “falta” de algo que precisamos preencher (sem jamais conseguir) e não como resultado de plenitude. Nessa busca pelo preenchimento, da falta de algo, recorreremos ao nosso exterior, pela forma como imaginamos ser vistos pelos outros, sabemos quem somos em relação com o outro que não podemos ser.

Conforme Bauman (2001), na busca de identidade as pessoas tentam alcançar o que está fora de alcance, o que não se pode realizar neste tempo real, mas sim em decorrência do tempo diante do infinito. Por isso pode-se afirmar que as identidades são flutuantes, sendo que dependem das opções que dispomos das pessoas que nos rodeiam, ainda segundo Bauman, é necessário manter-se com atenção para poder defender as primeiras das últimas. Sempre existe a possibilidade do desentendimento que nos leva a constante tentativa de negociação.

Bauman (2001) ainda nos alerta sobre a invenção e descoberta da identidade, afirmando que a identidade aparece como algo que é inventado e não descoberto, como fruto de algum objetivo, como algo que seja necessário ser construído ou feitas escolhas entre situações, lutando por elas e finalmente, com vitória garantida apesar da identidade não ser considerada algo terminado e tenha continuamente a tendência à supressão.

No mundo líquido moderno, de construção, as identidades se mantêm em movimento, luta-se pela aproximação aos demais grupos que procuramos e construímos, que se deslocam velozmente, tentando manter vivos, mesmo que seja por pouco tempo. Neste mundo de rápidas oportunidades e de segurança não solidificada, mas sim frágeis, as identidades rígidas não funcionam (*ibid.*2001). Portanto, é na inconstância, na ambivalência e contingência que se constituem as identidades individuais e também profissionais como no caso dos docentes que necessitam (re)formular seu trabalho diariamente para não tornar-se defasado ante as mudanças vistas na atualidade como algo real dentro das instituições de ensino, das quais fazem parte.

Bauman (2001) diz que depende de cada indivíduo, capturar a sua própria identidade através dos seus próprios recursos. Desejar a identidade é também desejar ter segurança. Pode-se sentir estimulado em um pequeno período de tempo, pleno de promessas por algo ainda não vivido, mas em longo prazo flutuam sem apoio em um espaço não determinado, causando uma sensação enervante e de ansiedade. De outra forma, o fato de estar fixo, dentro de inúmeras possibilidades que são oferecidas na época líquido-moderna, onde o indivíduo livre é o que se apresenta ser reconhecido como inflexível e fixo torna-se um aspecto negativo. (Bauman, 2001).

Na posição fixa o indivíduo sentia-se pertencente ao ambiente de trabalho, à família, à vizinhança, atualmente esse sentimento não é confiável, portanto é pouco provável que diminua ou até mesmo acabe com o medo da solidão e o sentimento de abandono. Talvez por isso esse sentimento de abandono apareça no centro da atenção dos indivíduos modernos e em suas problemáticas existenciais (Bauman, 2001). Os professores, dentro da sua profissão, também podem sentir que as diversas situações que ocorrem na sua vida, no seu cotidiano, acabam por interferir de maneira decisiva no seu trabalho, fazendo com que se tornem inseguros frente ao porvir.

## 1.2 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Neste segundo tópico do capítulo I discute-se a formação da identidade, parece-nos pertinente abordar e saber como essa formação se dá. Assim sendo, quando se investiga o imaginário social, a maneira de pensar de um grupo, dialoga-se com as representações desse grupo, com as suas subjetividades. Por esse diálogo, acaba-se por gerar uma busca do que se mostra/ocultando, afirma/negando, enuncia/silenciando. A partir disso pode-se dizer que quando se fala de identidade, também se fala de interpretação, de representação, como o “eu”, o “self” é representado (Teves, 2002).

Para podermos entender melhor, iniciamos com Lacan, que nos mostra como se inicia a formação da identidade, conforme discutido por Cavalheiro e Irala (2007). As autoras afirmam que a identidade tem como base a dimensão imaginária. É na criança a partir dos seis meses até os dois anos que se instala o Estádio do Espelho, responsável pelo reconhecimento da identidade do sujeito. A criança percebe-se a si própria e começa a ter consciência do próprio corpo, quando se vê refletida no olhar da mãe, vê-se no olhar do outro. Esse Estádio é visto como identificação, postura que ocorre no sujeito quando a partir da relação com o outro se reconhece como eu. O imaginário, o simbólico e o real são apresentados por Lacan como constituintes do sujeito na relação consigo, e com os demais que o cercam através da linguagem. O imaginário refere-se à identidade do sujeito, o simbólico à castração, quando se percebe castrada tendo que renunciar ao desejo do incesto, a uma relação proibida com a própria mãe, a criança, reconhece-se sujeito quando se utiliza da linguagem, podendo expressar-se e expressando o seu desejo, tornando-se identificada com a linguagem. Esses conceitos se fazem importantes para que possamos conhecer o imaginário humano e assim entender melhor como se inicia antes da linguagem e a partir desta, a formação da identidade no indivíduo.

A percepção dos indivíduos quanto aos seus saberes, fazeres e ações é que estes sempre se constroem a partir de contextos sócios históricos e culturais, que por sua vez estão interligados a questões políticas e ideológicas. Assim sendo, estes contextos sócios históricos determinam dentro de valores e verdades quem pode falar em nome do outro e as quais interesses servem. Bakhtin (2006) diz que todo signo é ideológico, já que a ideologia se reflete dentro das estruturas sociais e aparece marcada na linguagem. O teórico evidencia a inadequação dos procedimentos fonéticos, morfológicos e sintáticos na definição da língua

(gem) dando uma maior ênfase à enunciação, sendo esta constituída por uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases, por textos. A enunciação é reconhecida como base da língua, sendo um discurso interior ou exterior de natureza social, ou seja, ideológica. Segundo o mesmo autor o enunciado é um signo ideológico, ele registra variações nas relações sociais, sempre inclui valoração. Se o que determina a língua é a ideologia, a atividade mental, os pensamentos que se condicionam pela linguagem, são também moldados pela ideologia. Então, segundo Bakhtin, psiquismo e a ideologia possuem em comum o signo ideológico através de uma interação dialética frequente.

Nesse parâmetro, o sistema educacional e a própria representação de professor, juntamente com outras organizações e instituições sociais, é reconhecido como lugar de significações que se relacionam com as maneiras de organizarem-se, de pensar, os discursos valorizados e/ou não valorizados, que podem aparecer dentro das próprias relações interpessoais, ou ainda no sistema das tarefas acadêmicas (Moita Lopes, 2002). Por isso, aspectos importantes na formação identitária. Assim sendo, pode-se afirmar com McLaren e Giroux(2000), que um dos lugares de formação de professores e de sua identidade é a escola, por esse motivo, o currículo torna-se importante dentro do contexto educacional; torna explícito que tipo de saber é relevante para o professor; o que é ensinar e aprender dentro desse contexto; os papéis exercidos pelos alunos e professores, a verificação da aprendizagem feita pelos alunos; quais os valores dos discursos e dos saberes, a ocorrência de sucessos e fracassos na aprendizagem e também porque ocorrem.

A linguagem constitui o sujeito, forma a sua identidade, é nela que é definida e constituída. A questão da ideologia torna-se uma das questões chave para entendermos como pensam e atuam os nossos professores, nesse caso, de língua estrangeira.

Neste contexto, um aspecto importante a considerar na discussão da identidade, seria o da ideologia, segundo Hall (2003), a ideologia tem por objetivo tornar fixo significados estabelecendo através de seleção e combinação uma cadeia de equivalências. As ideologias são compostas pelos pensamentos e o que se avalia do mundo, ideias que são utilizadas para entender o funcionamento da sociedade, em qual lugar as pessoas se situam e qual a sua função. As ideologias estão inscritas nas cadeias discursivas, na semântica e nas formações discursivas. As representações convocam umas a outras, dessa forma os sistemas ideológicos ou lógicos diferenciados se encontram em diversas formações sociais.

Althusser (1987) fala da importância de se saber em qual meio as ideias surgem e dos eventos mentais que são percebidos ou realizados quando considerados fenômenos sociais. Dentro desse parâmetro fala-se de linguagem quando constituída por signos, dentro da semiótica, do significado e da representatividade, sendo importante o lugar de rituais, práticas de ação ou ainda o comportamento social onde as ideologias aparecem. O registro material dessa ideologia se dá através da linguagem e do comportamento dos sujeitos, de como atuam dentro de locais sociais.

Aprofundando a noção de ideologia podemos trazer a contribuição de Van Dijk (2003):

Una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por las ideologías es el uso del lenguaje y del discurso, uso que, simultáneamente, influye en la forma de adquirir, aprender o modificar las ideologías. La mayor parte de nuestro discurso, especialmente cuando hablamos como miembros de un grupo, expresa opiniones con un fundamento ideológico. La mayoría de las ideas ideológicas las aprendemos al leer y escuchar a otros miembros del grupo, empezando por nuestros padres y compañeros. Más adelante “aprendemos” ideologías mirando la televisión o leyendo los libros de textos de la escuela; también lo hacemos a través de la publicidad, los periódicos, las novelas o al participar en conversaciones cotidianas entre amigos y colegas, así como en muchos otros tipos de discurso oral y escrito. Algunos géneros del discurso, como los catecismos, los mítines, el adoctrinamiento y la propaganda política, tienen el objetivo explícito de “enseñar” las ideologías a los miembros del grupo y a los nuevos adeptos. Es importante tener en cuenta estas dimensiones discursivas de las ideologías. Debemos saber cómo se expresan las ideologías (¡o cómo se camuflan!) en el discurso y cómo se reproducen las ideologías en la sociedad.

Para o filósofo francês Destutt de Tracy, em 1796, a palavra ideologia surge para descrever o projeto de uma ciência que estaria voltada para a análise sistemática de ideias e sensações, no que gera, combina e nas consequências das próprias, já para Marx, o conceito de ideologia passa a adquirir um caráter instrumental crítico como componente importante de um sistema teórico. Em seus escritos o conceito ideologia traz uma importância central. Por todos esses aspectos justifica-se analisar a linguagem para poder entender o pensamento ideológico dos professores de Língua Espanhola que compõe essa pesquisa.

Sendo assim, o sujeito ocupa uma determinada posição na cadeia discursiva e a partir disso organiza a sua enunciação que é constituída de uma memória histórica, ideológica que se mostra toda vez que a língua é utilizada. Fundamenta-se aqui a interpretação dos dados/análise dos dados, o que se especifica no capítulo da metodologia.

Quanto ao enunciado pode-se dizer que ele está repleto de aspectos socioculturais, históricos e também ideológicos que constituem o discurso, assim, ideologia e linguagem constituem-se na interdependência.

De toda a discussão realizada até o momento, pode-se concluir que a identidade do professor constrói-se dentro de um arcabouço ideológico e a partir da relevância que cada profissional dá a sua própria atividade docente, através de valores, atuação no mundo, das representações de vida, saberes, sentimentos, expectativas presentes no seu cotidiano, com as relações estabelecidas enquanto seres como um todo dentro das escolas, sindicatos e também relações entre os próprios professores.

Além de todos os discursos, existe a experiência de vida que influi na formação da identidade. A realidade existente se mostra a partir de situações veiculadas na sociedade tais como: baixa remuneração, salas de aula com alunos turbulentos e falta de material didático, por exemplo.

Para continuar a discussão apresentamos autores que falam da formação identitária do docente. Iniciamos com Nóvoa (1997) que considera três processos importantes na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Todo esse processo é revestido de intensa (trans)formação cultural, de valores, sendo sempre necessária a ressignificação identitária dos professores.

Por outro lado, para Esteve (1995) existe um número maior de responsabilidades cobradas ao professor, pois, além do domínio cognitivo cobra-se também que ele seja um pedagogo, organizador de trabalhos e vai mais além quando acaba incumbindo-se da parte psicológica, da educação sexual e ainda deve prestar especial atenção à inclusão escolar. Pode-se afirmar que apesar dessas cobranças, não houve transformação significativa na formação dos professores.

De acordo com Esteve, os professores das séries iniciais continuam com seus modelos normativos e somados a isso, deve-se incluir nessa discussão as descobertas da psicologia da aprendizagem nos últimos 20 anos. Os do ensino secundário formam-se em universidades voltadas para a investigação, especialização e não em formar professores. Acabam sofrendo com os confrontos quando terminam seus estudos e começam a sua prática,

muitas vezes confrontados com a realidade de uma escola pouco alicerçada em recursos humanos e situada em ambientes socioculturais carentes.

Pode-se dizer que o professor, nesse sentido, atravessa perturbações de ordem social e econômica, sendo assim, testado em sua capacidade de vencer situações conflituosas, que lhe causam estranheza quando ele se encontra fora da universidade e dos centros de formação pedagógica, como o ensino de 2º grau voltado para a formação de professores (Esteve, 2005).

O autor também diz que algumas fontes de informação, como a mídia, por exemplo, em suas diferentes formas de veiculação, tornam-se mais comuns nos dias atuais, acaba levando o professor a modificar o seu modelo como transmissor de conhecimentos. Por exemplo, aproveitando os meios de comunicação disponíveis, as aulas se tornam mais integradas, através da interdisciplinaridade. O professor que persistiu em manter-se avesso às exigências da contemporaneidade, portando-se como fonte única do saber, de transmissão oral ou escrita, perde espaço, estagna no tempo e deixa de propiciar a si e aos seus alunos uma melhor relação-integração com a aprendizagem e orientação do educando, desfazendo-se assim de seu papel tradicional de educador.

Esteve também afirma que com o avanço das ciências e as transformações das exigências sociais torna-se necessária a mudança nos conteúdos que fazem parte do currículo. O professor além de estar a par das matérias que leciona também necessita estar atualizado, pois é difícil nos dias atuais manter-se seguro no que se refere ao mais recente em termos de conhecimento.

Finalmente, ainda segundo o autor, não é estranho que os professores tenham receios e desconfiança quanto às mudanças nos conteúdos curriculares. Um dos motivos pode ser a preguiça quanto à modificação de algo que já estão acostumados a trabalhar, outro motivo seria o temor em tornar a educação submissa em virtude de exigências econômicas e profissionais, pondo de lado um estudo mais humano. Torna-se necessária, na formação permanente dos professores, a clareza com que os objetivos e as reformas curriculares sejam empregados, através de cursos de formação para assim eliminar, segundo o autor, os receios e desconfiança quanto às mudanças nos conteúdos, falta de informação e a insegurança dos professores diante das mudanças que surgem.

Quanto à questão da identidade, a profissão de professor é reconhecida como humanista, pois lida com seres humanos, tanto para quem exerce a profissão como para quem

se destina, enfrentam desafios e a busca da identidade torna-se algo real, algo que varia de acordo com as pessoas e também com a época. Tomando-se por base a construção da identidade a partir da história de cada um e, também dos seus muitos pertencimentos, talvez fizesse com que os professores entendessem melhor a sua busca, através da história da sua geração, sua cultura e suas questões sociais. Na formação inicial, finalmente, ressalta o autor, seria importante reconhecer que a construção da identidade nunca termina, sempre girando em torno da vida, pelos fatos que ocorrem, pelas situações vividas e pelas interações que se dão nos meios.

Conforme Magalhães (2001), áreas como a Linguística Aplicada, profissionais voltados para a educação e o poder público, tem se preocupado em discutir a formação dos professores nas três últimas décadas. Esse interesse tem como motivo o sucesso ou fracasso escolar assim também como a complexidade na formação e exercício profissional dos professores.

No Brasil, na década de 1970, a formação técnica dos professores ganha vulto, persistindo nos anos de 1980, mas voltada também para a profissionalização e na década de 1990 surge à educação continuada. Os pesquisadores sobre a formação de professores passam da pesquisa de tradição positivista para a interpretativista.

O que se aponta na pesquisa de tradição positivista é o não envolvimento do outro, ou seja, do professor, já que o aspecto social aparece como pesquisa que independe da participação do homem, seu conhecimento de mundo não é reconhecido. Outra situação que envolve esta pesquisa é o fato de que os dados são vistos como generalizados o que acaba por não mostrar as realidades que ocorrem dentro do ambiente escolar, o que se torna prejudicial para a questão profissional e seu desenvolvimento, seja na formação inicial, ou seja, na continuada.

O aluno-professor na formação inicial vive a teoria-prática, através da racionalidade técnica, já na continuada, as teorias inovadoras vivenciadas não são responsáveis pelo sucesso profissional, fazendo com que o profissional volte à universidade a fim de que possa se reajustar retornando a antigas teorias ou aprendendo novas que mostrem o que ensinar e como ensinar.

O ensinar, que faz parte da identidade do professor, implica em um processo reflexivo da prática pedagógica, depende da metacognição do professor, quando ele se olha e

olha também o que processa dentro do seu próprio conhecimento. Para os teóricos Paris, Cross e Lipson, conforme discutido em Magalhães (2001), existem três tipos de conhecimento que fazem parte da conscientização do comportamento do sujeito, mais especificamente, na figura do professor. São eles conhecimento declarativo, conhecimento procedimental, conhecimento condicional. O conhecimento declarativo diz respeito ao que o sujeito diz que sabe, ao seu conhecimento teórico, embora possa não haver estreita relação entre o que se diz e o que se faz, diz respeito ao “o quê”. O conhecimento procedimental está de acordo com a maneira de professor pôr em prática seus conhecimentos, refere-se ao “como” e o conhecimento condicional que se refere ao “quando” e “por que” atuar desta ou daquela maneira, esse conhecimento se constrói no trabalho, não havendo regras para a sua construção. Estes três conhecimentos são importantes na formação do profissional reflexivo e, portanto, na construção da sua identidade.

A partir da década de 1990 torna-se evidente, na educação brasileira, a importância da formação de um profissional mais reflexivo, apesar das diferenças metodológicas e em alguns casos epistemológicas, dentro da prática do professor. A intenção do modelo reflexivo é propiciar ao professor um distanciamento da sua prática para pensar no processo de ensino-aprendizagem, podendo avaliar a sua prática. O professor acaba passando de sujeito passivo, deixando de transmitir receitas e passando à ação, construindo assim, novos significados que vão ao encontro da sua prática(Magalhães, 2001).

Para Alessandrini (2002), competência significa uma espécie de competição entre os elementos presentes em situações-problema e pode manifestar-se a partir da aptidão para resolvê-los, através de habilidades que são utilizadas por indivíduos na busca de soluções aos problemas que se apresentam. Quando se fala em competência do aluno, também se fala no professor- educador, pois desenvolvendo e conhecendo a sua própria competência ele pode chegar ao outro, enxergando-o, sentindo-o, havendo a possibilidade de avaliação, de observação, levando o aluno ao caminho que conduza ao crescimento e à aprendizagem. É a partir do olhar-se que o professor olha a si próprio e também ao outro, através de um autoconhecimento desenvolvido de forma contínua e processual.

Ainda segundo a autora, faz-se necessário ressaltar que o profissional professor-educador é constituído de uma maneira própria do ser, de gestos e também das suas aprendizagens. Com responsabilidade é feita a opção do ofício do professor, sendo, portanto, importante assumir o que nos cabe. Torna-se necessário trabalhar os limites, dificuldades e

medos que se nos apresentam, ampliando a consciência, entendendo os caminhos que nos levam a pensar sobre o nosso trabalho, que caminhos percorrer, que focos provêm essa construção. Os educadores precisam observar seu próprio processo, levando em consideração o desenvolvimento de competências a fim de tornar a prática pedagógica eficaz.

Tardif (2007) propõe três considerações acerca da formação dos professores: a primeira, ver o professor como portador de conhecimento tendo o direito de comentar sobre sua formação, não sendo de grande importância onde ela ocorre. Os professores formadores, reconhecidamente possuem competência para atuar na formação de professores, mas estranhamente, não são reconhecidos como competentes para desempenhar em sua própria formação, ou seja, determinando os conteúdos e formas do aparato educativo. Uma segunda consideração constitui-se na ideia de que o professor necessita ter conhecimentos específicos dentro da sua profissão e também outros conhecimentos que daí derivam, portanto a formação deveria ter por base esses conhecimentos. Constituem a formação de professores, as teorias da sociologia, da psicologia, da didática, dentre outras, que frequentemente não estão de acordo com o ensino e também ligadas ao trabalho do professor, sendo que em sua maioria são dadas por professores que não conhecem a realidade da sala de aula ou não querem conhecer as situações escolares e pedagógicas, consideradas sem importância ou muito técnicas. Não tendo assim, para os novos professores e professores já atuantes, nenhuma perspectiva de avanço. Embora quando se deseja saber como realizar um trabalho, parece natural aprendê-lo com quem já o executa, não só em outras profissões como também no magistério. Todos esses caminhos, muitas vezes conflituosas, fazem parte da trajetória dos professores, portanto, da sua identidade.

Tardif comenta que será necessário ampliar os conhecimentos dentro da prática, inseridos no currículo. Na última consideração o autor ressalta que a formação para o ensino se realiza através das lógicas disciplinares, onde são oferecidas disciplinas de 40 a 50 horas, como psicologia, filosofia e outras, mas o autor também salienta que muitas vezes não há um maior intercâmbio entre elas, pois são constituídas por unidades isoladas, portanto fechadas e com curta duração, obtendo assim pouca relevância para os alunos. Faz-se necessário dentro da formação profissional uma abertura maior para poder considerar o aluno-professor sujeito do conhecimento, realizando um trabalho quanto às suas crenças, suas expectativas cognitivas, afetivas e sociais, fazendo com que os futuros professores recebam e internalizem as informações e conhecimentos. Deve ter por base a prática e a análise oriunda desta, do trabalho e dos conhecimentos a serem desempenhados pelos professores de profissão, dentro

de uma perspectiva reflexiva, através das realidades do trabalho docente. Realidades estas que contribuem, em nossa opinião, para a formação deste profissional ligado à educação.

Conforme Tardif (2008) a profissionalização dentro do ensino deve-se considerar como uma formação contínua ao longo da carreira dos professores, não podendo apenas significar como de formação inicial, mas também a partir do primeiro momento na profissão, ocorrendo continuamente na sua prática através do tempo. Torna-se necessário observar também o avanço das tecnologias da informação, como: internet, correio eletrônico e outras; o que nos faz perceber que no futuro surgirão modos colaborativos entre os práticos (estudantes) e os pesquisadores, também entre as escolas e as instituições superiores. Com os dados informatizados, sendo conhecidos pelos profissionais em educação, onde possuem ferramentas como estratégias de ensino, modelos de ensino, a partir da prática dos professores e ainda as comunidades (grupos) que se formam para reflexões e discussões via e-mail, blogs, inclusive criando centros virtuais de formação profissional para professores, propiciando assim troca de impressões acerca de temas relativos à educação.

Com relação ao professor de língua estrangeira, Volpi (2006) formula duas questões, quanto à formação dos professores, a primeira: “a quem compete a formação de professores de língua estrangeira?” A autora comenta ser essa uma responsabilidade da Universidade, formação que deve estar integrada à prática, como forma de disponibilizar ao professor ainda em formação, segurança e desempenho. A segunda questão refere-se a “que aspectos deveriam ser privilegiados nessa formação?” Dentro da Academia, a autora salienta que o primeiro questionamento tem sido amplamente discutido embora tenham sido poucas vezes considerados quando são elaborados os currículos, estes muito teóricos e distantes da realidade do professor em formação, não atendendo às suas expectativas. Por isso foi proposta a realização de um fórum de debates por parte das instituições de ensino superior onde se levasse em consideração a questão apresentada e metas a serem seguidas. Na segunda questão, que decorre da primeira, a autora deixa claro que o objetivo do texto não é apresentar propostas para a reformulação dos currículos de Licenciatura, mas sim emitir algumas ideias sobre a questão. A formação do professor de língua estrangeira deveria levar em consideração o âmbito linguístico, pedagógico, personalógico.

No âmbito linguístico, é notória a importância da teoria como base de um conhecimento da língua a ser trabalhada, das situações socioculturais onde a língua é configurada e determinada levando assim ao conhecimento do que é uma língua e de como se

aprende a mesma. No âmbito pedagógico, é aliada a prática à teoria de forma que o futuro profissional saiba aplicar seus conceitos no que tange à fala da língua e o que significa aprendê-la, levando em consideração à didática e a metodologia de uma maneira geral, ou seja, através das informações sobre a didática vista como própria da língua estrangeira. Quanto à atuação feita através de um estágio supervisionado levando a observação e ao debate sobre a teoria que ocorre em sala de aula e de uma avaliação sobre o processo e da conclusão do atuar docente. Âmbito personalógico que leva em consideração o desenvolvimento do futuro docente como pessoa, como diz Martín Peris, conforme discutido em Volpi (2006), de uma sensibilidade intercultural, pois o professor de língua estrangeira que perpassa por distintas culturas deve contemplar as diferentes identidades e maneiras de viver onde desempenha a sua tarefa.

Para Leffa (2006) a formação do professor de língua estrangeira vai mais além de uma formação acadêmica, trata-se de uma formação política, pois tudo o que acontece interfere no ambiente da sala de aula, está condicionado ao que acontece ao seu redor, fora da sala. Algumas situações mais explícitas interferem na atuação do professor, tais como: as leis governamentais, as associações de professores e projetos que existem dentro das secretarias de educação, abordam ainda como menos explícitas as de ordem social e econômica que acabam por interferir na escolha de uma determinada língua.

Conforme o autor, existe uma diferença entre o termo treinar e formar, pois o primeiro refere-se ao estudo imediato, ao trabalho que logo é posto em prática, não importando um maior aprofundamento do ponto de vista teórico. Já a formação implica em um tempo mais prolongado e que deve ter continuidade, pois é necessário um embasamento maior tendo em vista uma preparação que capacite em longo prazo, em direção ao futuro que dentro dessa perspectiva torna-se um grande desafio para o professor, pois deve participar da formação de um aluno visando o que virá, o que seguramente torna os materiais como os livros com prazo determinado para apenas um tempo de uso.

Levando-se em consideração o aspecto político, onde o ser humano não vive só e precisa estar politicamente inserido nas mais diversas situações, é também através da atual legislação, no caso da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que se podem encontrar as normas pelas quais é regida a profissão, tornando o sistema claro quando diz que tipo de habilitação se deve ter para exercer o papel de professor de língua estrangeira, onde concretizar essa formação, quais conteúdos devem compô-la e qual carga horária se faz

necessária e como o ensino deve ser de escolha de cada grupo onde a escola se encontra, a partir das suas necessidades, etc.

Para que as leis sejam cumpridas, nesse caso, as que se referem à formação do professor de língua estrangeira, diz o autor que se faz necessária à vontade política do governo e de toda comunidade que faz parte da escola, ou seja, alunos, professores e pais.

Outro ponto a ser abordado dentro da perspectiva social e profissional, na qual se insere o professor, é a importância das associações de professores, este órgão pode propiciar-lhes uma maior interação dialógica, propondo debates, congressos, simpósios, muitas vezes contando com a participação de órgãos estrangeiros e ainda elaborando fontes de informações como boletins, podendo fomentar a troca de experiências, o convívio com outros colegas de profissão.

Continuando um pouco mais esta reflexão sobre a formação docente, Félix (1999), comprova que a formação do professor depende de vários componentes que constituem as suas competências. No entanto, os professores de LE às vezes não possuem condições de participar de cursos de extensão ou pós-graduação, de acordo com alguns aspectos, tais como: falta de tempo, situação econômica, falta de informação, excesso de trabalho, etc. Enquanto outros profissionais não estão interessados na atualização contínua por falta de consciência sobre a sua importância, na maioria das vezes tendo como causa a desmotivação proveniente da instituição formadora, ou seja, a universidade. Félix ainda considera que a formação do professor deve ser um processo contínuo, como se pode observar nesse parágrafo.

Observa-se que a formação do professor deve ser algo contínuo. Quanto mais básica ela for, maior a probabilidade de ele agir em sala de aula e cobrar atitudes de seus alunos orientados por uma competência constituída de intuições, crenças, experiências pessoais de como foram ensinados ou como aprenderam a LE. Por outro lado, se o professor aprimora seu conhecimento, estando em constante crescimento profissional, ele é capaz de sair do nível da intuição e das crenças e passar a explicar com explicitude e articulação porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. (p. 96)

Dentro desta perspectiva pode-se afirmar que é necessário que a formação do professor seja algo contínuo e cada vez mais aperfeiçoado, pois quanto maior o conhecimento dos profissionais menor é o risco de se ter um ensino embasado apenas em crenças e experiências particulares, para ir mais além, a um aprimoramento voltado para o seu próprio

crescimento intelectual e também do crescimento do seu educando, tornando este profissional cada vez mais apto em explorar o universo do ensino-aprendizagem, para isso torna-se importante a constância desse profissional em buscar novas realizações e aprimoramentos.

Seguindo ainda no tema formação contínua, Celani (2000) aponta que a educação contínua do professor ultrapassa a ideia de um produto, a partir de resultados obtidos através de cursos que são realizados, ela deve ser vista como um processo que propicia ao profissional em educação, nesse caso em LE, o poder de se auto educar enquanto percorre seu caminho como educador. Na questão da educação não existe um prazo determinado para acabar, está presente no trabalho cotidiano, não assumindo assim a perspectiva de algo acabado, como seria o caso, por exemplo, de se saber utilizar uma técnica em um tempo ou situação determinada.

Para a autora os cursos que são oferecidos, os seminários, oficinas, em geral, são eventos realizados que mostram avanços em algum campo específico, surgem novos materiais, podendo inclusive surgir novas teorias, e salientamos também a importância de novos posicionamentos, representações do self de ser professor. Mas a literatura e a experiência discente mostram que não é fácil fazer uma relação entre um evento e outro, existe uma distância, não há comunicação, integração com a rotina do educador, há uma quebra na continuidade. Para Celani, não se pode afirmar que os conteúdos existentes nos cursos não possuam a sua importância, são necessários, mas reconhecidos como incompletos. O que se almeja é um sistema que proporcione a constante troca de ideias, experiências e ações que se possam obter através de um processo reflexivo do professor decorrente da sua prática.

Para Mateus, conforme discutido em Celani (2002), a formação de professores deixa a desejar no sentido em que os que cursam magistério não possuem competência técnica e nem capacidade crítica. A autora refere-se ao ensino fundamental, quando diz que uma reconstrução participativa do conhecimento é importante na formação de futuros cidadãos e, portanto o professor precisa produzir conhecimentos, refletir sobre sua prática pedagógica levando a elaboração e à reformulação de teorias que conduzem a prática, transformando-a assim em um processo cíclico de desenvolvimento tanto no aspecto sócio-político quanto no profissional. Para chegar a uma autonomia político-pedagógica, Mateus cita Gadotti (1995, p.95) quando este autor, diz que para chegar à autonomia é necessário que a reflexão seja “radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade educacional” (aspas da

autora). A radicalidade faz com que a reflexão chegue aos problemas dentro do espaço escolar buscando os seus motivos, o rigor tem por base métodos que servem para nortear as reflexões e a globalidade faz com que dentro da reflexão se levem em consideração os contextos onde ela se apresenta.

A autora aponta ainda que os professores necessitam estar motivados a realizar a reflexão e a desenvolver a sua criticidade dentro da sua prática sendo necessário poderem contribuir com seus alunos ensinando-os a aprender a aprender, os professores formadores também precisam obter conhecimento próprio com base em aspectos educativos e princípios científicos, que formam o cotidiano acadêmico. Mateus conclui dizendo que a função do professor está além de transmitir conhecimentos e o aluno necessita buscar mais, além da cópia ou memorização, uma aprendizagem eficaz. Os dois fazem parte do processo educativo, portanto, necessitam reconhecer-se como tal na reconstrução dos seus saberes. O profissional que trabalha como professor precisa educar-se sempre através da pesquisa e dos questionamentos que surgem dentro da sua ação pedagógica, buscando propiciar autonomia não só para si, como também para seus alunos.

Conforme as discussões de autores como Schön (2000), Pérez Gomez, conforme Magalhães (2001), que nos diz:

(...) ser um profissional reflexivo implica em admitir conflito e incertezas na compreensão das ações da sala de aula, em desenvolver uma prática sistemática de análise na e sobre a ação como base para a tomada de decisões e, em entender o papel do aluno como o de um colaborador na construção do conhecimento.

Assim sendo, a re(avaliação) de papéis quer do aluno, quer do professor, que ocorrem dentro do contexto escolar torna-se primordial para o bom andamento do processo ensino/aprendizagem, pois é através deste que as realidades existentes podem ser conhecidas, questionadas e resolvidas segundo as relações de poder e também da constante formação da identidade do professor e também do seu aluno.

Uma das questões relacionadas à formação do professor de LE com que os estudiosos, geralmente, se deparam é a questão da profissionalização do ensino, não raramente encarado como um mero “ofício”. Conseqüentemente, os professores, dentro desse quadro são vistos como “operários” a desempenhar tarefas determinadas ou prescritas por outrem e não como profissionais capazes de tomar as próprias decisões. (Freitas, 2002)

A autora aborda a pouca importância que é dada a profissão de professor, tornando este apenas mais um profissional sem levar em consideração as diversas nuances da profissão como a representatividade dentro de um contexto escolar onde prima o desenvolvimento intelectual do educando preparando este para atuar de maneira mais produtiva e crítica dentro da sociedade. O fato de o professor ser visto como mero operário descaracteriza o profissional, este que na maioria reconhece-se engajado em crescer como profissional, desenvolvendo suas próprias potencialidades, em uma atuação mais reflexiva, mais prática e, portanto mais consciente.

### **1.3 NOÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Quando se fala sobre as identidades profissionais dos professores que atuam no ensino público acaba por inserir-se nesse contexto o papel da escola como instituição social, como cultura, já que ela é portadora de significados e comportamentos (Moita Lopes, 2002, p. 321).

Pimenta (2000) vê a identidade como um processo em que o sujeito se encontra situado historicamente sempre em construção. Atualmente algumas profissões surgiram, outras com o passar do tempo desapareceram e outras acabaram transformando-se para poderem acompanhar as necessidades da sociedade, como por exemplo, a profissão de professor. A identidade profissional surge a partir da revisão social das tradições da profissão, da significação de cada professor, como ator e autor, dos seus valores, da sua história de vida, da maneira como se situa no mundo, dos seus saberes, angústias do sentido próprio de ser professor, das suas relações com a escola, demais professores e órgãos ligados à educação de uma maneira geral.

Conforme a autora, fazem parte dos saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência se constituem a partir do que os professores constroem no cotidiano docente, na reflexão sobre a prática. Conhecer é ter consciência desse conhecimento para a produção material, social e existencial da humanidade podendo fornecer condições para que esta produção se dê. O conhecimento não pode ser reconhecido como informação, não se pode apenas estar em contato para obtê-las, é através desta que se chega ao conhecimento. A escola e os professores têm o trabalho a ser realizado

entre jovens e crianças, mediando entre a informação e os alunos, desenvolvendo a reflexão e assim adquirindo sabedoria, na constante construção do ser humano. Os saberes pedagógicos não são constituídos pelos saberes sobre educação e pedagogia, mas sim a partir da prática, da ação onde são confrontados e reelaborados, constituindo assim, também a identidade dos professores.

A formação se dá de maneira contínua, já que podemos entendê-la como auto formação, os professores confrontam seus saberes iniciais com as experiências práticas que ocorrem dentro dos ambientes escolares. Através desse embate de experiências, os professores acabam formando a sua prática, refletindo na e sobre prática. A formação requer sempre vários saberes: da prática reflexiva, da teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica, mas que não são únicos saberes, pois são considerados como não acabados, as situações da não prática profissional docente compõem-se de vários problemas que necessitam de decisões, dentro das diversas complexidades, incertezas e confronto de valores.

Do ponto de vista reflexivo, a formação de professores dá-se a partir da valorização do desenvolvimento pessoal-profissional e das instituições que trabalham com a formação contínua dos professores em redes de autoformação, no ambiente de trabalho e também em conjunto com outras instituições de ensino. Trabalhar o conhecimento em uma sociedade multimídia, globalização, multiculturalidade, na formação de jovens e adultos, estes também em contínua transformação de cultura, interesses e valores necessitam de formação permanente, de uma ressignificação quanto à identidade dos professores.

Os alunos quando iniciam sua formação já possuem saberes quanto ao que significa ser professor. Ao longo da sua vida escolar já passaram por inúmeros professores, podendo distinguir os bons dos maus profissionais, quais foram os que colaboraram significativamente para a sua formação não só escolar, mas também humana. Conhecem a desvalorização financeira, pela qual passa o professor, e do ponto de vista social dos professores, a situação difícil nas escolas em termos de ambiente, conhecem a ideia que a sociedade possui dos educadores, através da mídia, em nossa opinião nem sempre favorável ao professor.

O ponto primordial da questão é através do curso de formação, colaborar para que o aluno deixe de ver o ser professor como aluno e passa a ver-se como professor, passando assim a construir a sua identidade. O ser professor ocorre em determinado contexto e abrange situações históricas. A identidade profissional se estrutura a partir da revisão de significados e das tradições existentes em cada situação escolar.

Nas mais diversas profissões que existem, o ser professor é uma das que denota maior complexidade a partir da sua natureza de identidade profissional. Relacionada com a formação em conjunto com a interação, a identidade profissional constitui-se através de mudanças. Este processo de identidade envolve várias significações, do outro, do eu, do mundo e da própria profissão. Para compreender a atividade docente é preciso reconhecer sua historicidade subjetiva, situá-la no espaço e tempo que lhe são próximos e também os referenciais existentes no panorama político, social e cultural, através do qual o sujeito interpreta e significa (Revista de Educação, 2002, p. 1). Assim sendo, a identidade do professor constitui-se dentro dessa complexidade.

Pode-se afirmar que a subjetividade profissional é sempre situada no meio existente, (re)construída, em um fazer em ação, pensamento e de como se sente a profissão. O professor, como constituinte do meio escolar procura desenvolver a autonomia e auto eficácia profissional na sua atuação, alimentando-se da intersubjetividade, evidenciando-se na troca de ideias, assimilação de valores, no engajamento profissional. Além disso, os contextos globais interferem nas políticas educativas, gestões escolares, os currículos de formação, as ideias dos professores e o seu papel dentro da sociedade. (Revista de Educação, 2002, p. 4).

Moita Lopes (1992, p. 115) sugere que a identidade profissional permeia-se dentro de uma dimensão espaço temporal que atravessa a vida profissional desde a opção pela profissão até a reforma, atravessando a formação inicial e os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenvolve.

De acordo com Nóvoa (1992), a identidade profissional dos professores através dos tempos formou-se pela separação e independência das comunidades locais. Dentro da Europa, Portugal reconheceu os mestres e os professores régios como funcionários públicos no final do século XVIII. Já nos dias de hoje ocorre à necessidade dos professores construir uma referência com o espaço comunitário, enfrentando assim um dilema dentro da profissão. Sendo assim, a identidade é entendida como lugar de lutas, tensões e conflitos. É um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Para Tardif (2007), os professores vistos como grupo social possuem uma posição no interior das relações que através dos saberes unem as sociedades contemporâneas nas quais a pesquisa científica e erudita, promovedoras de conhecimento se relaciona com a formação, acabam sendo considerados como complementares dentro da cultura moderna e

contemporânea. A relação dos professores com os saberes vai além da transmissão de conhecimentos. O saber docente é um saber múltiplo formado a partir de saberes da formação profissional, dos currículos e das suas próprias experiências, enquanto professores.

Dos saberes profissionais pode-se dizer que são transmitidos pelas instituições de ensino, sejam elas escolas normais ou faculdades. Os saberes disciplinares são os oferecidos pelas universidades, pela formação inicial e contínua dos professores através das disciplinas. Os objetivos, conteúdos e métodos que os professores aplicam são programas escolares inseridos nas instituições e denominados curriculares, já os experienciais desenvolvidos na prática docente são baseados no cotidiano do professor e na experiência, incorporados à individualidade e também à coletividade do saber-fazer e do saber-ser.

Para o autor, os saberes, inclusive os novos, se encontram dentro de uma duração temporal indo ao encontro da história da sua formação e aquisição. O saber que se desenvolve sendo sistematizado e também formalizado envolve um processo de aprendizagem e de formação, o mesmo ocorrendo com as ciências e saberes contemporâneos tornando assim, o processo mais extenso. A produção de novos conhecimentos, dentro da sociedade, forma-se também a partir do antigo, pois este pode ser atualizado sempre, via processos de aprendizagem, tornando as formações centradas nos saberes e produção de saberes, fazendo destes dois pontos que não se separam.

De acordo com Tardif (2007), pode-se dizer que o professor atua de maneira consciente quando essa atuação se dá através das suas ideias, projetos e objetivos podendo explicá-los quando fala da sua práxis e decisões, sendo assim reconhecido como um profissional que sabe o que pratica e as razões que o levam a essa prática. Suas intenções ficam claras a partir do seu discurso, quer seja verbal ou até mental, em elaboração ou que poderá elaborar, podendo ser representado através de raciocínio prático, relatos, justificações, etc. Isso recebe o nome de consciência profissional do professor, emitida discursivamente, tendo como característica a capacidade de argumentação.

Dentro dessa perspectiva, segundo Sacristán (1995), quando se fala em educação surge à ideia do debate sobre a questão dos professores que acabam ou estão inseridos na reforma dos sistemas de educação. O discurso pedagógico e social que faz parte do papel dos professores pode acentuar-se através de uma deformação profissional, de um encobrimento ideológico, consciente ou inconsciente ou ainda do baixo status social do professorado. Existe no discurso pedagógico uma grande responsabilidade em relação à prática e a qualidade do

ensino vigente que ainda tem como centro a figura do professor, este como guia na institucionalização da educação.

Sendo assim, o envolvimento dos professores com a prática está conectado diretamente à libertação dos professores como grupo, ao desenrolar da sua profissão e também com a qualidade de ensino. O autor entende por profissionalidade o que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de valores, destrezas, atitudes, comportamentos, conhecimentos que formam o professor. O conceito de profissionalidade está sempre em elaboração, sendo analisado dentro do momento histórico e social concreto com isso tornando-se feito dentro de um contexto.

Segundo Cavaco (1995) dá-se muita importância à imagem e aos vários espetáculos que fazem parte do movimento das nossas vidas e acabam por quebrar o sentido das coisas que antes nos traziam estabilidade e segurança. Isso gera uma mudança em nossas vidas e também acabam influenciando na escola, onde o ambiente torna-se fluído, nas várias mensagens que ocorrem no seu espaço e nas próprias relações partilhadas pelas pessoas que fazem parte da realidade das escolas.

Com relação aos professores, a identidade profissional é construída através de um processo de interação com o universo do trabalho, contornada por regras e representações que a vida incumbe-se de aprimorar. Vê-se o ofício de professor como agente social, onde se busca formar relevantes significações, onde se utiliza o imaginário em suas reformas laborais, onde prevalecem sentidos organizacionais com flexibilidade e abertos tanto nas relações pessoais, em relação ao conhecimento e na maneira como vemos a escola situar-se no mundo.

Conforme Celani (2006), o fazer do professor é uma atividade especializada com que muitas pessoas ganham o seu sustento e que até certo tempo atrás transmitia a quem lhe exercesse uma condição de status dentro da sociedade, por isso sendo respeitada. Professores são pessoas com certa formação acadêmica e também tem por base o conhecimento colocando este a serviço da sociedade, através da sua especialização e do próprio ato de educar.

O trabalhador em educação precisa estar educando-se sempre, com o conhecimento focado na sala de aula, constituído de prática, não centrado apenas em um método ou modelo, mas com a união entre a teoria e a prática, com desenvolvimento que possa possibilitar a transdisciplinariedade. No caso do ensino pode-se dizer que não é algo neutro, mas sim atuante através de um profissional reflexivo e portador de criticidade, o que no caso da língua

estrangeira torna-se necessária, pois se deve levar em consideração a cultura estrangeira, seus valores, através da crítica. Mas para que isso ocorra afirma a autora, é necessária a educação através da Universidade, muito embora teça críticas a esta, dizendo que no geral as Academias não estão preparadas para o ensino de línguas estrangeiras, pois não há um caminho de integração entre as disciplinas pedagógicas no curso de Letras, outra situação é como está estruturada a disciplina Prática de Ensino, que na realidade pouco existe a prática e a teoria é trabalhada de acordo com técnicas a serem adquiridas, ou dada através de dicas ou receitas. Não há uma reflexão sobre a prática o que acaba formando um técnico e não um educador.

Na Universidade existe diferença entre o que é dito em sala de aula e o que o professor recém-formado vai encontrar na sua rotina profissional, onde através da prática reflexiva poderá sanar situações complexas e imprevisíveis que por ventura venham a surgir, essa reflexão pode ocorrer na licenciatura, dentro do seu próprio curso de formação.

Não se pode ter somente a prática reflexiva, mas sim uma preocupação com a cidadania, tendo o professor em sua identidade profissional atitude reflexiva e levando em consideração a sua parcela de responsabilidade, tomando isso como reforço para que se construa a cidadania não só na escola, mas também no grupo educacional, fazendo com que o professor seja um membro dentro da sua profissão, tornando-se responsável por ela.

Perrenoud (2002) nos fala do profissional reflexivo, quando se reflete na ação e sobre a ação, o profissional não se torna reflexivo do ponto de vista profissional como um todo, mas sim apenas trata-se de uma reflexão que se dá em determinado momento com respeito ao que se faz. Existe diferença entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica. A prática reflexiva nos dá ideia de postura, uma maneira de identidade, um *habitus*<sup>3</sup>. Essa realidade se dá por meio de uma reflexão no exercício rotineiro do que seja a profissão. Para o autor é a partir da formação inicial do futuro professor que se devem criar ambientes para uma análise sobre a prática docente, ambientes onde se compartilhem contribuições e reflexões sobre maneiras de pensar, comunicar e reagir dentro de uma sala de aula e também ambientes onde o docente possa trabalhar seus medos, emoções e onde possa desenvolver-se como pessoa, desenvolvendo assim sua identidade.

---

<sup>3</sup>*Habitus* - “Conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”. Bourdieu (1991) *apud* Blatyta.

Quando se fala de estudantes estagiários, por exemplo, é importante observar como podem fazer parte dessa prática reflexiva, onde se percebe que tenham que abandonar o papel de aluno para serem atores de sua formação aceitando encargos como a incerteza, o risco, as formas de envolvimento que podem vir a acometê-los. A formação inicial vai ao encontro de uma prática em nascimento ou de como foi sonhada, já a formação contínua destina-se a professores que exercem a função, tendo já experiência, muitas vezes de anos. Essa formação surgiu a partir da atualização dos saberes disciplinares, da didática, das formas de tecnologia. A formação de professores começou como ensino, de professores para professores, com troca de conhecimentos, de forma quase interativa com o objetivo de diminuir a defasagem entre o que o professorado aprendeu na formação inicial e o que surgiu através do progresso nos saberes acadêmicos, programas, pesquisa didática e nas ciências da educação como um todo.

As formações contínuas, durante anos acabaram por desconsiderar a prática dos professores, os formadores diziam o que era necessário fazer sem se preocuparem com o que era feito pelos profissionais em exercício, desprezando o caminho a percorrer entre a prática estabelecida e as propostas de inovação. Outros tipos de formação contínua tais como acompanhamento de equipes e também de projetos e supervisão têm como fio condutor as práticas e os problemas profissionais. Atualmente os modelos sobre a prática reflexiva tomam por base as reformas da formação inicial a partir da aprendizagem por problemas e do procedimento clínico. Para que ocorra a prática reflexiva é importante levar em consideração as formações temáticas, transversais, tecnológicas e os saberes a ensinar, pois através dela haverá um procedimento clínico de formação do princípio até o fim do curso.

Para Freitas (1999) o marco inicial da conscientização do professor faz-se a partir da reflexão quanto ao seu ensino, o que acaba assim constituindo o seu status profissional deixando de ser reconhecido como um operário, apenas desempenhando sua função, como mero repetidor de fórmulas já estabelecidas por alguns especialistas da área.

Neste sentido, recebe o nome de investigativa ou reflexiva a perspectiva que considera o professor de LE alguém que constrói o conhecimento, através da reflexão sobre a relação prática/experiência de sala de aula e a aprendizagem ou não do aluno. No entanto existe uma discussão sobre os procedimentos sistemáticos de reflexão, pois alguns teóricos afirmam que quando são apresentados procedimentos ou modos de refletir a autonomia, a orientação investigativa ficaria comprometida em virtude de ser algo prescritivo, fazendo com

que alguns autores apõem tais procedimentos, ainda que não os indiquem por medo que sejam considerados inconsistentes.

Ainda conforme Freitas, o ser prescritivo encontra-se na raiz da própria orientação investigativa, embora ressalte que este se dilui quando se abre espaço para que o profissional pense as suas próprias questões, mesmo que especialistas determinem a reflexão sobre a prática em um determinado momento, ainda assim, quem possui autoridade para determinar em quais questões pensar e como devem ser encaminhadas é o próprio professor, de acordo com a sua identidade profissional.

Para Almeida Filho, conforme Blatyta (1999), a questão da abordagem é vista como um conjunto de ideias, crenças de como e porque um professor ensina da maneira que ensina, podendo se fazer um elo sobre o que Bourdieu considera como *habitus*.

Conforme Blatyta o conceito de *habitus* é conhecido pelos professores nos chamados cursos de reciclagem e/ou locais de treinamento, feito de forma rápida, sem que haja uma reflexão mais aprofundada não sendo ativado o aspecto da plausibilidade<sup>4</sup> dos professores. Para que se torne um *habitus*, a reflexão que se dá através da troca de experiências e do embate de opiniões é algo que precisa ser cultivada, vivenciada, já nos cursos de graduação. Os cursos de reciclagem devem ser apenas uma etapa dentro de uma educação continuada, em um processo de diálogo, processo ativo, dinâmico, formando ressignificações nas concepções e também no *habitus* dos professores.

Celani (2006) quando discute o professor do futuro, retoma algumas ideias de Fullan e diz que o profissional necessita empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral), aprofundar o conhecimento pedagógico, conscientização sobre a política educacional e desenvolvimento social, trabalhar com interação e colaboração, aprender a trabalhar com novas redes de aprendizagem, desenvolver o hábito de questionar e aprendizagem contínua, mergulhar na complexidade dinâmica do processo de transformação.

O objetivo moral, diz Celani, dessas descrições é o que dá respaldo aos outros acontecimentos. O professor de língua estrangeira não poderá ser solitário, mas sim em sintonia com os companheiros de profissão e na comunidade a qual pertence estando inserido entre indivíduos que fazem indagações a respeito da sua maneira de atuar e de como fazem

---

<sup>4</sup>Plausibilidade – “É o sentido (ou teoria, ou, num estado mais latente, uma intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece e de como o ensino a causa ou mantém”.

parte da sociedade, sendo um grupo de pesquisadores nas suas próprias práticas, preparando-se para confrontar-se com riscos e incertezas no caminho da transformação envolvendo o querer e complementando cada vez mais a sua identidade profissional.

Para Sturm e Lima (2008) a atuação do professor dentro da perspectiva sócio interacional, destaca-o como organizador e não como detentor de todo o conhecimento, sendo dele a incumbência de propor desafios, instaurar o debate e mediar às situações que se apresentem. O aluno vê-se incentivado a realizar interações não só com o professor, mas também com seus próprios colegas. O professor continua sendo a base do aluno, promovendo confiança ao longo do processo de ensino-aprendizagem, explicando, corrigindo, apontando caminho e fazendo por fim com que o aluno demonstre ou diga o que pensa.

Os autores falam da importância dos professores e pais na vida dos educandos, dentro e fora da escola, sendo essencial no seu desenvolvimento e maneira de ser, apontam ainda a (ZPD) Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998(a))<sup>5</sup> como característica para que a interação com o outro ocorra, assim chegando ao conhecimento.

Levando-se em conta que a transformação do professor é um processo, Freire e Shor (1986) comentam que para que haja esta transformação na prática dos docentes e conseqüentemente uma educação mais libertadora é necessário entender o que abrange o ensino do ponto de vista do seu espaço social. Segundo os autores, o sistema educacional foi criado por forças políticas que na maioria das vezes não se encontra dentro do espaço escolar. Para que a educação seja considerada libertadora a aprendizagem deve dar-se não só no aluno, mas também no professor, apesar das diferenças entre ambos. A educação que liberta torna as duas partes constituídas da criticidade que envolve o ato de conhecer.

Os autores comentam que a forma com que o professor seleciona o seu material organiza-o, suas relações dentro do discurso, são moldadas a partir das convicções do professor. Através da educação libertadora faz-se necessário respeitar as ideias dos alunos e transpor as situações que ocorrem dentro da sala de aula para que haja uma modificação também na sociedade.

---

<sup>5</sup> Vygotsky defende a ideia de que (ZPD) Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, quando se soluciona de forma independente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, quando se soluciona um problema de acordo com a orientação de um adulto ou com pessoas tidas como mais capazes.

Segundo Freire e Shor (1986), os professores temem a sua própria transformação como docente. Os autores apontam alguns desses temores: a perda de emprego pela prática de uma educação mais libertadora e não vista como transferência de conhecimento, de uma ideologia que vá contra as ideias das instituições onde trabalha, a necessidade de reaprender acaba por fazer com que os professores se sintam intimidados frente aos seus próprios alunos. O currículo pode na maioria das vezes desestimular tanto os alunos como os professores, limitando estes a uma rotina. O porquê dos professores estarem nessa profissão, pode tornar-se uma pergunta constante, já que a desmotivação do professor e muitas vezes a resistência dos alunos quanto à educação é mais comum do que se possa imaginar. Levando o professor na maioria das vezes, a ter uma identidade profissional conflituosa.

Certamente não será pelo salário, que os professores são professores, apesar de ter alguns pontos considerados positivos por essa classe de trabalhadores que são as férias longas, poucas horas dentro da sala de aula, além disso, o fato de trabalhar ajudando na construção do desenvolvimento humano. A maioria dos docentes que ingressaram na profissão tinha por meta fazer o bem, fazendo com que seus alunos fossem mais felizes na hora de aprender, infelizmente a hora é de mais tristezas, há um momento de crise na profissão, onde o professor se sente desprestigiado.

O professor que se sente motivado para uma educação mais libertadora sente medo, pois se torna mais vulnerável podendo ser reconhecido como aquele responsável por tumultuar opiniões, quem não trabalha de acordo com o currículo, arrisca-se a perder o emprego, talvez uma promoção, um horário que se queira ocupar e pode também acabar sendo visado por um grupo de profissionais mais conservadores; também existe o medo de que os alunos não concordem com uma pedagogia menos tradicional, já que estes se preocupam em conseguir um emprego, em saber qual curso os ajudará a obter uma formação profissional mais apelativa.

Quando se sente o medo em ser punido o docente acaba dando entrada para que outros medos surjam, assim prejudicando a sua própria transformação. Os autores questionam se esses medos não são razoáveis, se os professores já estão acostumados com o temor da punição, que se sentem censurados antes mesmo de assumir sua oposição. É necessário que haja limite para o medo, pois quando permitido em demasia ele pode imobilizar pensamentos e ações, é normal sentir medo, mas sempre quando ele possa ser justificado. Todas essas

perspectivas, acima mencionadas, pensamos, fazem parte da identidade profissional do professor, pois colaboram para as vivências cotidianas do seu ensinar e do seu aprender.

As questões levantadas sobre identidade mostram a sua complexidade e indicam como os dados desse estudo podem ser analisados e interpretados.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE

Para darmos início ao Capítulo II, explicamos ao leitor como ele se constitui: em um primeiro momento, em *2.1 Tipo de Pesquisa*, apresentamos como ela se desenvolve; para isso contamos com as ideias de Bakhtin (2003), Sobral (2009) e Barros (1996) que nos falam do dialogismo, componente importante presente no corpus da análise que constitui este trabalho de pesquisa, feito através do discurso dos professores de Língua Espanhola. Apresentamos Dubar (2009) que nos auxilia na divisão dos aspectos “para si” e “para outrem”. Também contamos com autores como Denzin, Lincoln (2006), Bogdan e Biklen (1994) que nos remetem a informações sobre o que é a pesquisa qualitativa e como pode ser feita através de entrevistas, conversas, etc.

Logo a seguir, em *2.2 Local e Sujeitos Estudados*, falamos do local, ambientes escolares variados como instituições particulares e públicas em duas cidades do interior do RS, quanto aos sujeitos estudados; participam professores com variadas experiências profissionais, tais como universitária, dentre outras. Encerrando o capítulo temos em *2.3 Coleta e Análise dos Dados*, onde falamos de como ocorreu a coleta de dados e de que forma os professores foram convidados a participar, e também sobre a questão que dá início à realização deste trabalho: “O que significa ser professor (a) de Língua Espanhola?” Explicamos que através da contribuição dos professores, esperamos compreender como os professores de Espanhol se definem profissionalmente.

## 2.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo é realizado dentro de uma linha interpretativista, a pesquisadora interpreta, procura compreender, dialogar com os dados dos textos fornecidos pelos professores de Espanhol, sujeitos desse estudo, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, que define a linguagem a partir de uma dialética sócio histórica. Sendo assim, Bakhtin (2006) nos diz que o diálogo sempre impregna, constitui a enunciação e não é somente realizado através de pessoas que conversam frente a frente. O autor considera que diálogo é toda forma de comunicação verbal, de qualquer maneira que ocorra o dialogismo é constitutivo da linguagem. O sujeito falante engrena na linguagem, sócio historicamente constituído. As vozes que compõem a linguagem são dialeticamente compartilhadas pelos falantes. É, portanto, nessa complexidade de vozes que o sujeito “enuncia”, fala e se comunica.

Conforme Bakhtin (2003):

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados, estão plenos de palavras dos outros, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (p. 294)

Sobral (2009), nos fala que:

A concepção dialógica da linguagem é chamada dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem. A subjetividade é entendida ao mesmo tempo em termos psíquicos, sociais e históricos, em vez de puramente psicológicos, e é considerada a condição de possibilidade da subjetividade: o sujeito da linguagem, sujeito do discurso, é um agente – ou melhor, um “interagente” – alguém que age na presença (que não é necessariamente física) de outro(s) agente(s). (p. 32)

Segundo Barros (1996), “O dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (p. 28). Portanto, podemos entender que no dialogismo o falante aparece envolto em um conjunto de vozes quando dialoga, ou seja, interlocutor e falante em diálogo com vozes que o constituem. É nessa complexidade que fazemos a nossa análise.

Para entendermos como foi realizada a pesquisa optamos por dividi-la em aspectos, traços identitários: para si e para outrem. Contamos com Dubar (2009), o qual nos diz:

O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto. Essas maneiras de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo identidade para outrem) e as identificações reivindicadas por si mesmo (identidades para si). Pode-se sempre, com efeito, aceitar ou recusar as identidades que lhe são atribuídas. Pode-se identificar-se de modo diferente daquele que é praticado pelos outros. É a relação entre esses dois processos de identificação que está no fundamento da noção de formas identitárias. Estas constituem, portanto, sistemas de denominação, historicamente variáveis, que ligam identificação por e para Outrem e identificações por e para Si. (p. 14)

Levando-se em consideração que este trabalho visa mostrar as ideias, pensamentos dos interlocutores que foram convidados a participar da pesquisa através dos seus textos, nos seus discursos, atravessados por suas opiniões, formação e ambientes por onde transitam os profissionais da educação, torna-se relevante mostrar como os professores de Língua Espanhola se veem, (re)constroem a sua identidade que está sempre associada à sua prática docente, à sua própria história de vida, como percebem o mundo de uma forma geral e como o ambiente social lhes atribui qualidades, características específicas. Desta maneira, optamos por realizar a pesquisa de forma qualitativa, buscando interpretar o que se materializa nos textos produzidos pelos professores.

Para melhor entendermos do que trata a pesquisa qualitativa, da qual nos utilizamos neste estudo, nos remeteremos ao texto de Norman Denzin, Ivonna Lincoln (2006) e colaboradores, segundo os autores:

...a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (p. 17)

Os autores nos apresentam outras informações importantes sobre a pesquisa qualitativa. No nosso estudo são os relatos produzidos por professores de Espanhol, os quais convidados a elaborar um texto sobre “O que significa ser professor (a) de Língua Espanhola?” mostram como o material naturalístico de que falam Denzin e Lincoln se

transforma em discurso. Como leitora-pesquisadora de Bakhtin me autorizo a interpretar estes textos/discursos e verificar os sentidos que os enunciados produzem sobre as características identitárias dos professores.

A pesquisa qualitativa pode envolver uma variedade de materiais empíricos-estudos de caso: experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais históricos, interativos e visuais-que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu exame. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (p. 17)

Para Bogdan e Biklen (1994),

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na busca do conhecimento, investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (p. 48)

Ainda conforme os autores: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50). E é a isto que nos referimos no presente trabalho: os fatos se caracterizam e vão se agrupando conforme os aspectos encontrados nos discursos dos professores de Língua Espanhola que participam deste estudo.

A seguir, descrevemos o local, os sujeitos estudados, os instrumentos usados na coleta de dados, a análise e interpretação dos dados.

## 2.2 LOCAL E SUJEITOS ESTUDADOS

A pesquisa foi realizada com a participação de professores que atuam em diversos segmentos de ensino-aprendizagem: alguns trabalham em sala de aula comum, mas há também um que trabalha com EaD, um professor nativo de Língua Espanhola e os demais nativos de Língua Portuguesa, com grau de experiências variadas que atuam em duas cidades do interior do RS. Inicialmente pensou-se em pedir um pequeno texto apenas para professores não nativos e atuantes no ensino fundamental e médio, mas devido a pouca participação e à dificuldade na colaboração da pesquisa, decidiu-se ampliar o nível dos professores para a rede federal (um professor), particular (dois professores), estadual e municipal (demais professores), ou seja, para todos aqueles que quisessem participar e que trabalhassem com diferentes realidades, podendo ser nas escolas com mais ou menos prestígio social, universidade e ainda com a rede pública formada por categorias variadas de alunos.

Também os tipos de experiência profissional destes professores de Língua Espanhola são os mais variados, tendo muitos deles iniciado com alguma dificuldade sua trajetória dentro da profissão, pois a maioria deles já é formada há certo tempo. As dificuldades profissionais também se relacionam ao fato de o Inglês globalmente oferecer maiores oportunidades de trabalho, embora o Espanhol venha alcançando certa notoriedade nos últimos tempos, identificando-se aí uma maior valorização do idioma e dos profissionais que contribuem para sua difusão.

Conforme Kulikowski (2005):

(...) se abrem novos e amplos horizontes para os estudantes e investigadores da língua espanhola no Brasil. A difusão da língua já está garantida em todos os âmbitos da cultura, da docência e da economia, que requerem cada vez mais verdadeiros profissionais com sólidos conhecimentos. O futuro dos estudos do espanhol no Brasil se mostra hoje em franco processo de expansão. (p. 51, tradução da pesquisadora)

Assim sendo, foi pedido aos professores que redigissem um texto em que enfatizassem suas experiências pessoais na profissão de professor de Espanhol, dentro e fora da sala de aula, deixando os professores bem livres para contarem, exporem as suas ideias respondendo à seguinte indagação: “O que significa ser professor (a) de Língua Espanhola?”

Foi dado um prazo de duas semanas para que o material fosse entregue pessoalmente à pesquisadora que foi às escolas buscá-los e também via Internet, pelo convite feito ao CORPE (Conselho Regional de Professores de Espanhol) localizado em Porto Alegre, onde apenas uma professora participa do estudo.

Por motivos éticos, na apresentação dos resultados vamos utilizar nomes fictícios para preservar a identidade dos professores. A primeira professora que participa do estudo possui um ano de experiência como professora de Língua Espanhola e vamos chamá-la de Ana, trabalhando atualmente em uma escola particular de ensino médio. Já a segunda professora, Carla, é nativa do idioma espanhol e adotou o Português como segunda língua, possui 38 anos de experiência, sendo professora universitária. Paula, nossa terceira professora exerce a profissão há dois anos, bem como Fabiane que possui também o mesmo tempo de experiência. Cíntia conta com três anos de experiência, sendo professora de curso particular. Já Adela tem 11 anos de experiência, tendo inclusive residido fora do Brasil, na Argentina. Adela conta com uma experiência profissional significativa, tendo atuado em instituições, dado aulas particulares e atuado como tradutora. Deise, por sua vez, trabalhou durante dois anos como professora de Língua Espanhola, com experiência em EaD.

Todos os professores, com exceção de Carla, possui a graduação Letras Português/Espanhol, tendo realizado sua formação acadêmica nas cidades de Rio Grande e Pelotas. Carla é nativa do idioma espanhol e sua formação foi feita no Uruguai, onde direcionou seus estudos para o Espanhol como língua materna.

## 2.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2010 e 2011, período em que os professores receberam um convite escrito, onde se pedia apenas como requisito de identificação a idade, sexo e anos de experiência como professores de Língua Espanhola.

Explico aos profissionais em um pequeno texto o porquê da pesquisa, onde esclareço que gostaria de compreender como os professores de Espanhol se definem profissionalmente. Para isto, convido os professores para colaborarem com a pesquisa feita através da questão que norteia o trabalho, dissertando sobre o que significa ser professor(a) de Língua Espanhola. Foram convidados a contribuírem para a questão de forma pessoal, não sendo necessário nenhum tipo de embasamento bibliográfico e deixando-os tranquilos quanto às normas da ética e da confiabilidade pessoal e institucional que seriam respeitadas.

A análise e interpretação dos dados se fazem, em primeiro lugar procurando a legitimidade da interpretação em Bakhtin (2002) dentro dos conceitos de dialogismo, isto é todo enunciado dirige-se a um interlocutor e o enunciado (no caso do estudo, os textos dos professores) constitui-se de uma complexidade de vozes as quais o interlocutor responde (nesta pesquisa, a pesquisadora interpretando os dados). A organização dos dados se faz dentro da proposta de Dubar (2009), que divide os traços identitários de "por e para si" e de "por e para outrem".

Surgiram as mais variadas respostas sobre os anseios, realizações profissionais, expectativas e os sabores e dissabores da profissão. É isto que vamos ver a seguir, no próximo capítulo, em que tentamos conhecer, identificar e interpretar através da análise e interpretação dos dados, os sentidos expressos pelos professores de Espanhol quando respondem à pergunta formulada.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Para iniciarmos a análise de dados, faz-se necessário retomar o objetivo deste trabalho – discutir aspectos identitários de um grupo de professores de Espanhol segundo o discurso dos próprios professores de Língua Espanhola. É também objetivo deste estudo contribuir para a minha formação contínua de professora e, a partir da discussão dos processos identitários que formam o profissional de ensino do Espanhol, buscar especificamente: a) verificar através da literatura como se define “professor de línguas”; b) verificar como se constitui a identidade e, particularmente, a de professor de Espanhol; c) identificar no corpus da análise qual a representação de professor de Espanhol dos sujeitos participantes do estudo, e d) discutir as implicações pedagógicas e de formação dos professores, de acordo com os resultados da análise.

A partir da pergunta motivadora deste trabalho: “O que significa ser professor (a) de Língua Espanhola?”, tratamos de estudar como se organizam, se sentem e constituem as identidades dos professores de Língua Espanhola. Para isso, analisam-se textos escritos por um grupo de professores graduados em Letras Português/Espanhol que atuam em escolas públicas e privadas no interior do RS. Acreditamos que analisando os textos dos professores poderemos entender melhor como se constituem e definem as identidades destes.

Iniciamos a análise respaldada por Dubar (2009), que divide os traços identitários em “por e para si” e “por e para outrem”. Começamos a análise/interpretação a partir dos traços identitários por e para si, 3.1 e por e para outrem, 3.2, que também serão divididos por categorias de análise, conforme o texto produzido pelos professores de Língua Espanhola.

### 3.1 TRAÇOS IDENTITÁRIOS POR E PARA SI

O meu “eu”, diz respeito a mim. São identificações reivindicadas para mim mesmo. Dubar (2009). Dentro desta perspectiva, iniciamos com as categorias de análise.

#### 3.1.1 Relacionando a sua história com a sua formação

Assim, nas palavras da primeira professora, **Ana** (nome fictício), podemos encontrar: “(...) acho que preciso recuperar parte da minha história como aprendiz de línguas estrangeiras...”

Então, **Ana** sente necessidade de contar a sua história, de criar um sentido para a sua formação. Por professor de Espanhol podemos entender que também os alunos aprendem assim, resgatando a sua história de vida, de aprendizagem, contando o seu início na aprendizagem e uso da Língua Estrangeira, neste caso o Espanhol. Essa história serve de modelo de aprendizagem para alguns alunos, envolvendo aspectos metodológicos, estratégicos, inclusive atitudinais e também emocionais, dificuldades, o prazer da aprendizagem, o papel do outro nesse processo que envolve materiais de ensino, das experiências comunicativas, parecidas ou diferentes com as dos seus alunos e as possíveis implicações dessas diferenças.

Da mesma forma, outra professora, a **Carla**, de nacionalidade uruguaia, também sente a mesma necessidade de contar no início do seu relato como começou o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, que no seu caso, por ser nativa do idioma Espanhol, adotou o Português como segunda língua, o que podemos perceber no seguinte trecho: “Mi formación básica es de profesora de LM, me gradué en 1976...”

Tanto **Ana** como **Carla** possuem características de identificação que nos levam a um momento do passado, neste caso da formação. É uma espécie de momento histórico, firmado no passado, mas que é o início da caminhada. “Falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade” (Coracini, 2007).

Já a professora **Adela** nos diz: “Lutar por nossas raízes culturais, latinas, hispânicas, portuguesas e indígenas contra a tendência global de adaptar tudo para o Inglês, até mesmo nossos pensamentos, atitudes, rotinas...”

Segundo Bakhtin (2006) a palavra orienta a vida, a consciência humana. A palavra é constituída por um tipo material que se torna flexível, que transita pelo corpo, reconhecendo-a como signo interior e através dessa percepção, a palavra torna-se essencial no estudo das ideologias. Assim, através das suas experiências iniciais vão sendo formadas as ideologias destes professores e também as suas identidades enquanto profissionais da educação. No entanto, há outras exigências no social que influenciam, designam a identidade do professor.

Conforme Tardif (2007), “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”.

Para o autor:

(...) é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional... à socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (p. 107)

Podemos perceber, então, os diversos aspectos que formam e compõe a identidade profissional do professor, que é perpassado pelas mais diferentes situações, sendo estas cotidianas ou de formação acadêmica, (des) construídas pela realidade que se apresenta.

Vemos a seguir como o contexto sociocultural influencia a vida pessoal como a profissional dos professores de Língua Espanhola.

### **3.1.2 Influência: contexto sociocultural**

**Ana** relata: “A minha opção por aprender Espanhol não foi em razão da ilusória frase que se escuta com frequência: o Espanhol é mais fácil que o Inglês, porque é parecido”.

Apesar de negar, a frase é verdadeira: Por que Inglês primeiro e depois Espanhol? A identidade é ilusória, não é definitiva, se define na noção de diferença e esta diferença está sempre em movimento, o ilusório faz parte da identidade, senão não se fragmentaria.

A identidade se efetua na contingência, se constitui em escolhas baseadas em possibilidades ao invés de preferências. Aspecto frustrante, ser professor de Espanhol pode ser uma segunda alternativa. Milhões ou bilhões de pessoas tem a identidade designada através do autoritarismo, alguém que tem poder sobre a pessoa, domina, pode ser o discurso de que o Espanhol é mais fácil ou também o simbólico midiático dirige ou designa a identidade. Pode-se afirmar que a identidade sempre é conflituosa, não é um lugar de paz.

Podemos encontrar certa semelhança no relato de **Paula**: “(...) é uma disciplina repleta de fascínio, bonita e próxima ao convívio de nós brasileiros, por estarmos cercados de países riquíssimos culturalmente, falantes do idioma em questão”.

Em ambas, tanto em **Ana** como **Paula**, as ideias se afinam quando levam em consideração, de forma positiva, a proximidade aos países de fala espanhola, sendo esta questão favorável ao ensino-aprendizagem por todos aqueles que se sentem identificados com o idioma Espanhol.

Segundo Woodward (2000):

Nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos a identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles se recrutam como sujeitos. Os sujeitos são assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (p. 56)

Outro aspecto identitário trazido pelos sujeitos é o das habilidades gramaticais do professor de Língua Espanhola relacionada com a cultura, como vemos a seguir:

### 3.1.3 Relação entre o ensino da língua e a cultura

Para **Carla**: “Al comienzo mi preocupación mayor era la lengua, poco a poco, creo que estoy consiguiendo conciliar lengua y cultura”.

Os professores não percebem a gramática da língua estrangeira desvinculada da cultura. Podemos encontrar dentro da escrita de **Fabiane** outro exemplo desta simbiose entre língua e cultura: “Ser professor de Espanhol é também auxiliar no processo ensino-aprendizagem... trabalhar com a cultura e com a língua...”

Conforme Salinas (2005):

Observamos que o alto grau de familiaridade entre as línguas portuguesa e espanhola torna perfeitamente factível um ensino com base no uso. Destarte, contemplar-se-ia uma progressão graduada de conteúdos relevantes e significativos para os aprendizes, tendo como um dos objetivos principais o ensino temático ou interdisciplinar, para que a experiência de aprender línguas se torne parte da experiência de aprender outras disciplinas. Contudo, não podemos, nem devemos negligenciar o ensino e prática das estruturas gramaticais, ou seja, da forma. O que parece ser necessário é encontrar um meio-termo entre uso e a forma no ensino-aprendizagem da língua espanhola para alunos lusófonos, de modo que isso possa vir a representar um desafio, incitando neles o interesse pela língua. (p. 59)

Para Goettenauer (2005):

Há muitos fatores vinculados ao ensino/aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional – objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos etc., mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente de várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas. (p. 62)

Ainda para o mesmo autor (2005):

Costuma-se colocar a cultura a reboque do ensino da gramática e do léxico, como se os aspectos culturais tivessem a única finalidade de ilustrar as aulas, evidenciar curiosidades sobre determinado país ou elaborar um mosaico de manifestações artísticas singulares. Os pratos típicos, a música, a dança, a literatura, a pintura, etc. são apresentados desvinculados da história e do patrimônio de tradições. Penso que o grande desafio é inverter o processo: não a cultura a serviço da língua, mas a língua como um componente cultural. Sob esta perspectiva, vemos que a língua espanhola traduz uma riqueza infinita de povos e culturas que devem ser conhecidos, compreendidos e, essencialmente, respeitados. (p. 65)

Parece-nos claro, então, que não podemos desconectar a gramática da cultura, parece-nos imprescindível que estas caminhem juntas, sendo associadas sempre que possível, aliando uma à outra. Portanto, identitariamente poder-se-ia dizer que a aprendizagem de uma língua não somente adiciona ao aprendiz conhecimento gramatical, linguístico, mas que a língua estrangeira invade a identidade cultural do falante, introduzindo a hibridez.

Relevante nos parece o próximo aspecto: motivacional, que trabalharemos na continuação dos traços identitários para si.

### 3.1.4 Aspecto motivacional

**Ana:** “Simpatizava com o Espanhol, sentia alguma proximidade com a cultura de alguns países de Língua Espanhola...”

Nem todas as experiências são prazerosas. Está fortemente marcado o estar no lugar desconhecido, sem vislumbrar o caminho que tira o sujeito do desconhecido. A identidade se movimenta na própria busca da identidade, da perfeição; neste caso, da necessidade de aprender uma Língua Estrangeira. Como o processo identitário é estrategicamente constituído, nem sempre se aprende, como no caso do Inglês, que esta professora tentou aprender em um primeiro momento e não obteve sucesso, acabando por aprender Espanhol primeiro e depois com o correr do tempo acaba retornando ao Inglês e demais idiomas como o Alemão e o Francês.

Finalizando, **Ana**, soluciona o seu problema da construção de um pertencimento e procura refúgio no Espanhol: “Assim como eu, que fui buscar no Espanhol uma oportunidade de aprender uma segunda língua, que para o nosso meio, próximos às fronteiras com países de Língua Espanhola, é bastante útil, muitas pessoas veem no Espanhol a possibilidade de ter uma segunda língua”.

Bauman (2005) nos diz:

Tornamo-nos conscientes de que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que

percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade. (p. 17)

É exatamente isso que parece ter acontecido com Ana.

Assim podemos notar em **Paula**, professora de Espanhol com dois anos e três meses de experiência. Podemos encontrar no seu texto o seu amor pela Língua Espanhola. Nas palavras dela “... o prazer que proporciona ao professor ensiná-la superam as dificuldades e renovam os ânimos para continuar acreditando que a situação aos poucos mudará!” (exclamação da professora).

Para **Cíntia**, professora com três anos de experiência, “(...) gosto muito do que faço. Nem imaginava que pudesse fazer um bom trabalho e me satisfazer com ele. Sinto que sou valorizada, respeitada tanto pela família, quanto pelos colegas de trabalho e meus alunos”. Sente-se nas palavras de Cíntia que a motivação profissional não é somente uma estratégia pessoal, individual, mas que a motivação para a construção da identidade profissional pode também vir do exterior do sujeito.

Contrariamente às professoras acima citadas, vemos a seguir o descontentamento com a profissão de professor de Língua Espanhola, pois alguns professores se sentem frustrados e não valorizados no seu ambiente de trabalho.

### 3.1.5 Desvalorização do professor

Conforme **Fabiane**: “Dentro das instituições não dão o devido valor para nós e creio que este é um dos fatores que fazem com que haja um desestímulo dos profissionais”.

Para **Adela**, professora com 11 anos de experiência, tendo inclusive morado fora do Brasil, em países de *habla hispana* percebemos um desconforto, uma zona de conflito, pois está na sua escrita: “(...) me sinto rechaçada, diminuída e às vezes até alvo de risadas irônicas, já que atualmente ser professora desta cultura e deste idioma não tem nenhum valor. É dar murro em ponta de faca. Só mesmos os que amam o idioma e conhecem a cultura, é que seguem insistindo e acreditando que quem sabe, isto poderia mudar algum dia!” (exclamação da professora).

Em determinada parte do seu relato **Adela** responde à questão central deste trabalho:  
- O que significa ser professor(a) de Língua Espanhola?, da seguinte forma: “Ser professora de Espanhol significa lutar contra a corrente com fé e persistência”...

Segundo Bauman (2005):

As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, nem-um-nem-outro, torna-se em longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. (p. 35)

Para Nóvoa (1997):

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância da sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mercado acadêmico universitário. Se levarmos esse raciocínio ao seu ponto último, cairemos num curioso paradoxo: semi-ignorantes, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova sociedade do conhecimento. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao status de coisa simples e natural”. (p. 227)

Parece-nos natural a ideia de ansiedade, conforme nos fala Bauman, pois não são poucas as situações de desvalorização destes profissionais da educação, onde a identidade é permeada de ilusões, de altos e baixos e onde se faz necessária, como aponta a professora **Adela**, persistência.

### 3.1.6 Identidade é diferenciar-se

Podemos encontrar no relato de **Cíntia** o aspecto da diferença, quando esta diz: “A língua estrangeira predominante é o Inglês (até por ser a língua universal). No curso de línguas em que trabalho sou a única professora de Espanhol e tenho três alunas; portanto, todos os recados e decorações são em Inglês. As alunas sentiram isso e me pediram para que

fizéssemos atividades para “decorar” a escola com temas do Espanhol.” Isto também mostra como diferenciar-se pode ser complexo e para alguns, talvez, doloroso.

Hall (2011) dá uma interessante contribuição para isto:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. (p. 109)

Cavalheiro (2007), também contribui para esta discussão quando define a nacionalidade brasileira dentro da ausência:

A diferença, pois, é que define a nacionalidade brasileira: somos brasileiros por sermos diferente de todas as outras nacionalidades. Ao mesmo tempo em que uma nacionalidade, uma característica, uma palavra ou uma marca gráfica determina-se pela diferença, essa diferença leva a marca de uma ausência, de uma presença sempre adiada. (p. 42)

A professora **Cíntia** aponta a sua dificuldade no seu ambiente de trabalho. Sabemos que o que acontece é um desprestígio frente ao idioma Espanhol, pois nos tornamos enfrentados pelo poder do Inglês que exerce uma forte influência não só nos contextos escolares, mas também frente à globalização. Cavalheiro nos aponta a diferença, ela existe, é inegável nós brasileiros nos reconhecemos como tal porque somos nós, não somos o outro.

Continuando o nosso estudo abordamos o tema da dor, encontrada no texto da professora **Paula**.

### 3.1.7 Professor: profissão dolorosa

Ser professor é uma identidade, profissão complexa, ela é dolorida financeiramente, emocionalmente na perspectiva das relações entre professores e alunos. Podemos encontrar no relato da **Paula**, uma referência à dor de ser professor de Língua Espanhola, quando diz: “Dor, no sentido de ter que desenvolver a consciência de que as escolas não cedem horários suficientes para que se possam desenvolver atividades interessantes e prazerosas com os alunos, porque geralmente reservam à língua um período de no máximo 50 minutos semanais para a disciplina”.

Evidencia-se então, a parte não prazerosa da profissão, onde o sistema educacional pode fazer parte da frustração que constitui identitariamente o professor de línguas.

Veremos nos próximos relatos, na contribuição dos professores, como estes tornam relevante a presença do outro dentro da sua formação profissional, e de como este outro também se torna responsável pela sua identidade profissional.

## 3.2 TRAÇOS IDENTITÁRIOS POR E PARA OUTREM

Não só para mim, mas também para os outros. São formas de identificações sugeridas por Dubar (2009), pelo e para o outro. Dentro desta perspectiva, iniciamos com a apresentação das categorias de análise.

### 3.2.1 Relacionando a sua história com a sua formação

Para **Carla** “...compartir con mis alumnos los conocimientos que he recibido de mis profesores, de mis lecturas, de la gente en general”.

**Ana** toma como exemplo a sua professora de Espanhol que: “... ajudou-me a aplicar Espanhol na minha vida... eu enquanto professora de Língua Espanhola, tento fazer o mesmo com os alunos, tento estabelecer um diálogo...”

Nestes dois relatos podemos perceber uma identidade profissional espelhada no outro, no discurso do outro, dependendo das experiências do outro para poder construir as suas próprias experiências.

Entre **Ana e Carla** podemos notar que as duas professoras misturam as suas experiências de aprendizagem com as dos alunos quando se referem a querer trabalhar com estes da mesma forma com a qual aprenderam.

Para Foucault (2007) o discurso é instrumento do poder, sendo assim é no discurso que ele ocorre, mas é neste também que o sujeito aparece resistente a esse poder. Para Lacan (In: Coracini, 2007), o sujeito se vê no olhar do outro, onde a imagem que temos de nós deriva do outro, somos atravessados pelo discurso enquanto sujeitos, constituindo, assim, através do nosso imaginário a nossa própria verdade, sem que se perceba como algo que possa ser momentâneo. As ideologias se destilam vagarosamente no nosso ser constituindo-nos, nutrindo as nossas diferenças identitárias.

Sendo assim, Lacan (In: Coracini), define o sujeito como um sujeito da linguagem. Foucault também define o sujeito como uma função discursiva, em ambos reflete-se o aspecto social, podendo-se reconhecer o sujeito como composto pela alteridade, fazendo parte de si o outro, sendo este o desconhecido responsável pela sua transformação e também transformado por ele (Coracini, 2007).

Como dissemos anteriormente a identidade se constrói nas semelhanças, mas também na alteridade, no oposto, no confronto das ideologias, nos pormenores das ideias novas, ou como já podemos perceber nas também pré-concebidas ideias dos professores que já passaram por nós e deixaram suas experiências, metodologias, dúvidas e respostas. E também a identidade se constrói no ambiente sociocultural influenciando-nos e onde também podemos influenciar.

### **3.2.2 Influência: contexto sociocultural**

Para **Ana**, por exemplo: “(...) aprender uma língua estrangeira é uma exigência do mundo de hoje”.

Podemos perceber por parte de **Ana** que o aprendiz de Espanhol está inserido em um contexto sociocultural que faz exigências sobre ele, nesse caso de aprender Língua Estrangeira. O professor posiciona-se diante da Língua Espanhola, dentro dos processos identitários, quem o constitui são os outros, a exterioridade, são os outros que dizem quem eu deva ser, quem constitui o sujeito é a alteridade.

**Adela**, no seu excerto, podemos encontrar: “O mercado quase não existe, pois (com todo meu respeito) o gaúcho acha que sabe falar Espanhol e não mostra interesse em aprender. O brasileiro prefere se apresentar nos países com seu horrível “portuñol”, o qual pude muitas vezes ser testemunha quando morei fora”...

No relato de **Adela** podemos notar o seu desconforto quanto à aprendizagem do idioma Espanhol, pois em sua opinião, no caso do gaúcho, este considera que sabe falar o Espanhol e que não necessita aprendê-lo – refere-se ao “portunhol” considerado quase um terceiro idioma, fruto da fusão do Português com o Espanhol e que no caso de estudantes de Espanhol, poderia ser considerado como interlíngua<sup>6</sup>, ocorrendo também à fossilização<sup>7</sup>. É novamente o discurso, o sociocultural construindo a identidade.

### 3.2.3 Aspectos conflituosos

**Deise**, professora com experiência de dois anos: “Ser professora de língua é mais que ensinar e apresentar a língua espanhola...”

Em **Deise** aparece a responsabilidade dividida entre o professor e o aluno, pois a um cabe ensinar, mas ao outro, cabe à vontade de querer aprender, o que na maioria das vezes “parece ser algo fácil”, segundo a concepção de alguns, sejam alunos ou não, afinal, estamos bem perto de países cuja língua é o Espanhol.

Coracini (2007) coloca que o Espanhol “(...) como língua ganhou importância política, em torno da qual se criou o mito da facilidade e da transparência, razão pela qual exigiria pouco esforço da parte do aluno brasileiro” (p. 155). O que pode tornar-se perigoso, pois pensamos que semelhanças e diferenças devem ser muito bem ressaltadas pelos professores, para não cairmos em enganos que acabem trazendo a tona falsas interpretações.

Segundo Goettenauer (2005):

Infelizmente ainda é comum ouvir dos alunos que o espanhol é muito fácil porque se parece muito com o português. Cria-se assim um falso preceito: para saber espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em

---

<sup>6</sup>*Interlíngua* (Selinker, 1972, p. 84, *ibid* Coracini, 2007): “Fase da aprendizagem em que o aluno ainda não se desvincilhou da sua assim chamada língua materna”.

<sup>7</sup>*Fossilização*: “Congelamento de certos ‘erros’ que tornam crônicos, isto é, não têm cura”. (Coracini, 2007)

nossa língua. É necessário combater essa ideia errônea. Espanhol e português são duas línguas muito parecidas sim, têm a mesma origem e um repertório lexical comum bem extenso, mas há diferenças significativas: de entonação, de pronúncia, de estruturas, de expressões, de usos, de modo de expressar a realidade etc. E justamente por essas diferenças, torna-se difícil dominar satisfatoriamente a língua de Lorca e Neruda. (p. 63)

Apesar da literatura que discute aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras já estar abandonando a ideia de que o aluno precisa aproximar-se do falante nativo em sua gramática, léxico, fonologia, etc..., a sociedade e a educação em geral não estão preparadas para receber esse hibridismo<sup>8</sup> na fala da língua estrangeira.

### 3.2.4 Aspecto interacional

**Deise:** “... sempre lembrando que o educador apresenta e facilita o conhecimento deste novo mundo e cultura, mas cabe ao aluno querer conhecê-lo.”

Segundo Tardif (2007):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamento, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (p. 49, 50)

Temos aí uma ideia concreta do que é ser professor, antes de qualquer coisa, a parte humana da profissão. É uma atividade profissional que requer uma interação com alunos, com a administração escolar e todo universo educacional e também familiar que interagem – ou pelo menos, deveriam interagir para que houvesse uma real construção da aprendizagem. Notamos a influência direta destes fatores no processo identitário dos professores, pois todos são constituídos, formados identitariamente pela interação consigo e com o meio em que atuam.

---

<sup>8</sup>*Hibridismo* - “Fusão entre diferentes tradições culturais” (Hall, 2000, p. 91).

### 3.2.5 Desenvolver atividades interessantes

Para **Carla** é importante à questão do conhecimento gramatical e como o aluno poderá utilizar-se desta para melhor explicitar as suas emoções, como podemos perceber no seguinte trecho: “... nos recomendaban que lleváramos a clase los mejores modelos en el manejo de la palabra...”

Segundo Goettenauer (2005):

Há muitos fatores vinculados ao ensino/aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional: objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos etc., mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas. (p. 62)

Ensinar um segundo idioma, neste caso o Espanhol, se torna algo que não é simples porque existe toda uma complexidade gramatical e cultural, isto elevado a diversos fatores como aponta Goettenauer (2005). A sala de aula torna-se, então, espaço de descobertas, crescimento pessoal e de grandes desafios tanto para o professor como também para o aluno. Um dos pontos para que as aulas se tornem interessantes é o professor tornar-se reflexivo quanto a sua prática, galgando novas possibilidades de ensino e aprendizagem escolar dentro do universo em que atua.

### 3.2.6 Formar o humano: cidadão

**Carla** no seu texto diz: “Creo que ser profesor de Lengua Española es ser alguien que contribuye a la formación del ser humano y del ciudadano(o debiera contribuir) y por eso debe estar en un proceso continuo de formación”.

Conforme **Carla** o professor possui a responsabilidade, ou podemos até mesmo dizer o dever de educar e formar cidadãos, ou “pelo menos deveria”.

Coloca mais este aspecto na profissão de professor, deixa explícita a ideia de que esta seria uma das funções dos professores, onde cabe ao professor ou caberia à construção da identidade de cidadãos.

Para Coracini (2007):

Para ser considerado cidadão, o indivíduo precisa entrar nas regras do jogo hegemônico, ou seja, nas regras do jogo do poder e, nele, dentro dele, encontrar o seu lugar. Fictícia ou ilusoriamente, acreditamos que, num Estado democrático, todos têm a possibilidade de se tornarem cidadãos: basta ir à escola e se conscientizar de seus direitos políticos. (p. 106)

Por outro lado, segundo a autora:

É preciso que se reveja a concepção de cidadania, que se repense a escola não a partir de modelos, receitas, fôrmas, mas a partir do outro que sou eu e do eu que sou o outro, não impossibilitando essa expressão, não reduzindo tudo e todos a regras, a formas, a fôrmas, a modelos, mas se abrindo para acolher, hospedar o diferente, aprendendo com ele e dando-se a ele. (p. 112)

O professor de espanhol não pode fugir dessa responsabilidade social da formação do cidadão.

Conforme Fontana (2008):

Como condição de mudança, em direção à promoção de cidadania, nos termos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os profissionais dedicados ao ensino de LE podem se tornar educadores da linguagem, capazes de produzir metodologias de empoderamento que reconheçam e reforcem identidades sociais, ao invés de limitarem-se a meros treinadores para a competência técnica e linguística. É preciso pensar no conteúdo e no significado dos materiais que são utilizados, nos valores e atitudes que são projetadas, no tipo de estado mental que é promovido na sala de aula, como de fato contribuimos para que as pessoas vejam a si próprias, de tal modo que não só se promova a competência dos alunos participantes, mas também a sua cidadania pelo reconhecimento das suas múltiplas identidades. (p. 61)

Então, conforme os autores acima citados, no sentido de formar cidadãos, podemos dizer que o professor possui influência direta na construção da identidade do aluno e na construção da sua cidadania, já que este contato direto com o aluno propicia interações importantes no seu processo de aprendizagem. O professor não trata apenas de formar aluno

com conhecimento, mas também ajuda a prepará-lo para a vida, tratando de ajudar a formar cidadãos reflexivos e críticos em um processo de eterna re(construção) identitária deste aluno, incentivando-o a significar a sua existência dentro da realidade em que vive e também em um sentido mais amplo, porque não dizer para o mundo.

Os aspectos, traços identitários trabalhados nesta pesquisa dentro da análise e interpretação dos dados, a partir do relato dos professores da Língua Espanhola, deixam transparecer e apontam a complexidade da identidade de cada um dos professores que aceitaram dar a sua contribuição. Assim sendo, partindo desta interpretação nos voltamos a seguir para as Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho começou a ser imaginado pela curiosidade da aluna-pesquisadora pela prática dos colegas, já que a maioria dos professores possui a mesma formação acadêmica, o mesmo interesse pelo ensino do Espanhol; gostaria de saber como pensam e atuam esses profissionais da educação, o que deixam transparecer em suas teorias e em suas práticas.

A pesquisa tornou-se mais interessante quando comecei a envolver-me com a leitura de autores importantes que tratam do universo do professor de Língua Estrangeira. Embora tenha se tornado em determinado momento exaustiva no sentido da procura dos professores participantes, pois a maioria dos que foram solicitados alegaram falta de disponibilidade para participar e outros nem sequer atenderam às solicitações que foram feitas pela presença da pesquisadora nas escolas e algumas por e-mail.

Este acontecimento impossibilitou que a coleta de dados começasse logo, mas com o tempo alguns professores resolveram colaborar e teve então início o trabalho e após a análise.

Levando-se em consideração as diversas interpretações que surgiram no decorrer da pesquisa com os professores de Espanhol, dos seus textos, pode-se perceber quão significativa se faz a profissão de professor na vida profissional e que abrange também a pessoal, já que o ser humano está impregnado de situações tais como experiências laborais, cotidianas do seu viver, da sua história de vida, das suas expectativas, alegrias e tristezas de ser o que é dentro e fora do espaço escolar.

Dentro dessa perspectiva torna-se importante salientar o Capítulo I que foi referenciado nesta pesquisa, a definição de identidade, formação da identidade e a identidade profissional dos professores de Língua Espanhola, pois com os quais se teve a intenção de tornarem-se mais próximos do universo dos professores e depois, através dos seus discursos na análise e interpretação dos dados, que denotam suas ideologias, suas representações identitárias, perceber como se formam suas identidades dentro de um processo de eterno fazer e refazer a profissão.

Sendo assim, no Capítulo I - 1.1, tratamos da Definição de identidade. Começamos salientando que os indivíduos são formados por um processo de identificação que constitui as

suas identidades pessoais e coletivas e a partir desta introdução buscamos defini-la. Baseamos em autores como Rajagopalan (2002), Woodward (2000) e Bauman (2001) dentre outros que tratam do tema.

Em 1.2 apresentamos o tópico A formação da identidade que fala da investigação do imaginário social. Quando se investiga a maneira de pensar de um grupo, dialoga-se com as representações desse grupo, com as suas subjetividades. Também podemos dizer que quando se fala de identidade, também se fala de interpretação, de representação (Teves, 2002). Alguns autores fazem parte deste tópico, tais como: Bakhtin (2006), Moita Lopes (2002) e Leffa (2006).

Conforme 1.3 abordamos a Noção de identidade profissional, onde também se salienta o papel da escola como instituição social, como cultura, sendo portadora de significados e comportamentos (Moita Lopes, 2002).

Pimenta (2000) aponta três características por parte dos saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Para Tardif (2007) o saber docente é um saber múltiplo formado a partir de saberes da formação profissional, dos currículos e das suas próprias experiências, enquanto professores.

É através destes tópicos que buscamos conhecer um pouco mais da ideologia, da identidade dos professores, da sua formação e do seu universo profissional, percebendo a grande complexidade que constitui esses profissionais da educação.

Para Hall (2003), conforme comentado anteriormente, a ideologia tem por objetivo tornar fixo significados – estabelecendo através de seleção e combinação uma cadeia de equivalências. As ideologias são compostas pelos pensamentos e o que se avalia do mundo, ideias que são utilizadas para entender o funcionamento da sociedade, em qual lugar as pessoas se situam e qual a sua função. Sendo assim, os professores que participam da pesquisa também possuem ideologias e expectativas, é o que deixa entrever um dos professores quando fala da luta de ser professor e da esperança de que o Espanhol cada vez se fortaleça mais.

Pode-se perceber as diversas ressignificações presentes no cotidiano do professor que aparece impregnado de si, do outro e também do ambiente sociocultural no qual se encontra inserido. É nos relatos dos professores de Língua Espanhola, quando respondem à pergunta: “O que significa ser professor (a) de Língua Espanhola?”, que se pode perceber as diversas

nuances desta profissão, dentre algumas: o seu amor pelo idioma, o sentimento de desvalorização, a presença do outro no seu texto quando fala do aspecto cultural – já que estamos rodeados de países de *habla hispana*, dos professores que fizeram parte do seu crescimento enquanto pessoa e profissional, da globalização que traz a ideia e ao mesmo tempo a exigência de como é importante saber uma segunda língua, no caso o Espanhol.

A seguir ampliamos um pouco a discussão trazendo os comentários destes professores, relatando como se constitui o Capítulo III – Análise e Discussão dos Dados, onde se ressaltou a importância em discutir os aspectos identitários de um grupo de professores de Língua Espanhola, razão pela qual este trabalho foi pensado e realizado; para isto utilizamos como respaldo as ideias de Dubar (2009) que divide os traços identitários em categorias de análise: “por e para si” e “por e para outrem”.

Trabalhamos primeiramente no traço identitário “por e para si” onde através dos textos dos professores de Língua Espanhola podemos notar como se identificam com a sua própria história: a necessidade de fazer uma relação entre o ensino e a cultura de países onde o Espanhol é a língua materna, fala-se sobre a desvalorização do professor, da diferença de prestígio entre o idioma Espanhol em relação ao poder do Inglês e como última contribuição comenta-se a respeito de ser professor, classificando a profissão como dolorosa, tanto na questão na relação professor-aluno, como também financeiramente.

Após trabalhamos com os traços identitários “por e para outrem” onde os professores apontam suas ideias relacionando a sua história com a formação dos outros, ou seja, das próprias experiências que tiveram, aponta-se a influência: contexto sociocultural (onde se fala da exigência de conhecer uma língua estrangeira no mundo atual); aspectos conflituosos (onde a professora fala da responsabilidade dividida entre o professor e o aluno – aoprimeiro cabe ensinar e ao outro a vontade de querer aprender); no aspecto interacional contamos com a colaboração de Tardif (2007) quando este fala que raramente o docente atua sozinho, podemos perceber que deve existir uma interação entre aluno-professor, família e todo contexto educacional. Temos o depoimento também no texto, de uma professora que fala do desenvolvimento de atividades interessantes, pois como aponta Goettenauer (2005) a sala de aula torna-se espaço de descobertas, crescimento pessoal e de grandes desafios.

Finalmente abordamos a categoria de análise: formar o humano - cidadão, também apontado em depoimento de uma professora, onde podemos perceber que cabe ou caberia ao professor atuar na construção da identidade dos alunos como cidadãos.

É através da palavra que estes professores se deixam mostrar. Para Bakhtin (2006),

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (p. 42)

Sendo assim, pode-se concluir que a identidade do professor de Espanhol se constitui de forma pessoal, através da sua história de formação, das diversas experiências por ele vivenciadas, assim como também pelas vozes que o compõem e da identidade profissional por ele construída e reconstruída no decorrer da sua profissão.

A partir da análise dos dados que nos mostra como pensam e atuam os professores de Língua Espanhola diante da sua profissão e da própria vida, a pesquisadora sente-se incentivada a refletir sobre a sua própria prática dentro da sala de aula, também dos seus sentimentos e emoções referentes a ser professora de Língua Estrangeira, no caso, do Espanhol.

É certo que existe uma identificação com o depoimento dos colegas professores, pois através da pesquisa e dos textos coletados pude perceber como é complexa e também bonita a nossa profissão, embora haja questionamentos, frustrações e alegrias que fazem parte desta profissão escolhida e respeitada por nós, participantes deste processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Segundo Kulikowshi (2005):

El futuro de los estudios del español en Brasil se muestran hoy en franco proceso de expansión. Es evidente que los esfuerzos deben continuar en el sentido de enfrentar nuevos desafíos, como el de mejorar y perfeccionar el nivel de los profesores que ejercen la docencia en todo Brasil y como el de encontrar apoyo y subsidios para continuar las investigaciones. Sin duda esos desafíos, lejos de ser insalvables, serán siempre un incentivo para quienes realizan sus trabajos con seriedad y, sobre todo, con pasión. Que de eso se trata. (p. 51)

Espera-se que este trabalho possa contribuir de alguma forma para que pessoas interessadas no universo do professor de Língua Espanhola possam perceber como se

constituem as suas identidades como ser humano e profissional na área da educação de Língua Estrangeira.

## REFERÊNCIAS

- ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 157-160.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª ed. Trad. de Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. O autor e a personagem na atividade estética. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 307-336.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARROS, D. L. P. Diálogos com Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de; BRAIT, Beth et al. (org.) *Contribuições de Bakhtin às teorias de texto e do discurso*. Curitiba: UFPR, 1996, p. 21-30.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – Uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: *O professor de língua estrangeira em formação*. José Carlos P. de Almeida Filho (org.). Campinas (SP): Pontes, 1999, p. 63-80.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Identidade & discurso*. Campinas (SP): UNICAMP, 2003, p. 187-196.
- BUZZI, A. *A identidade humana: modos de realização*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- CAVACO, H. M. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-190.

CAVALHEIRO, A. P.; IRALA, V. B. *O imaginário da língua espanhola*. Pelotas (RS): Educat, 2007.

CELANI, M. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CELANI, M.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas (RS): Educat, 2006, p. 23-41.

CELANI, M.A. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. IN: CELANI, M.A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002, p. 19-34.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro*. Arquivo, memória e identidade. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Identidade & discurso*. Campinas (SP): UNICAMP, 2003, p. 139-160.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. *Métodos de Pesquisa – O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2.ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, C. *A crise das identidades*. A interpretação de uma mutação. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: USP, 2009.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ESTEVE, M.J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 95-120.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.

FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, Criar, 2003.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: *O professor de língua estrangeira em formação*. ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (org.). Campinas (SP): Pontes, 1999, p. 93-106.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. 1.ed. Rio de Janeiro, s/d.

FERREIRA, A. B. de H. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1972.

FERNANDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola. 2005, p. 14-34.

FERNANDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, João (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 97-128.

FONTANA, B. Sala de aula de LE: comunidades de prática, investimento e práticas sociais para a cidadania. In: SANTOS e MOZZILLO (Orgs.). *Cultura e diversidade: na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas (RS): UFPEL, 2008, p. 54-63.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, H.C.L. *A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez.1999, p. 17-43.

FREITAS, M. T. A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul.2002, p. 20-39.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p.61-70.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOMI K. B. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila; Eliana Reis; Gláucia Gonçalves. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 45-52.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas (RS): Educat, 2006, p. 23-41.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2001, p. 239-257.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo nas margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. (Org.). *Multiculturalismo revolucionário*. Trad. Márcia Moraes; Roberto C. Costa. Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 25-49.

MOITA LOPES, L.P. *Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/ aprendizagem de línguas no Brasil*. Letras, Santa Maria, n.4, 1992, p.7-13.

MOITA LOPES, L.P. da; BASTOS, L.C. (Orgs.). *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. da; BASTOS, L.C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, p. 203-312.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política da representação. In: FERREIRA, L.M.A.; ORRIGO, E.G.D. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 77-88.

*REVISTA DE EDUCAÇÃO*, v.XI, n.2, p.1-5, 2002. Disponível em: <file://A:/Revista de Educação.htm> Acesso em: 5 abr. 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira- entre o desejo de outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani- Infante. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SACRISTÁN, G.J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 213-230.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-59.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antonio Chelini; José Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1996.

SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

SILVA, L. M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p.182-193.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, E. C. *Identidade e diferença no cotidiano escolar: práticas de formação de identidades docentes*. Disponível em: <file://A:/Salto Para o Futuro.htm> Acesso em: 5 abr. 2011.

STURM, L.; LIMA, M. Repensando a formação docente: interação e mediação do conhecimento. In: SANTOS e MOZZILLO (Orgs.). *Cultura e diversidade: na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas (RS): UFPEL, 2008, p. 208-224.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 8.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

TEVES, N. Imaginário social, identidade e memória. In: FERREIRA, L.M.A.; ORRIGO, E.G.D. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53-68.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Carmen Grisci. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

VANDIJK, T. A. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel, 2003.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua atuação docente. In: LEFFA, Vilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas (RS): Educat, 2006, p. 125-133.

VOTRE, S. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L.M.A.; ORRIGO, E.G.D. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 89-105.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezena. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998(a).

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998(b).

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, p. 7-72.

## **A N E X O:** Questionário dos professores que participam da pesquisa.

Prezado Professor,

Eu, Maria Antonia Carballo Dominguez, estou elaborando a dissertação de Mestrado na Universidade Católica de Pelotas – sobreo professor de Língua Espanhola. Gostaria de compreender como os professores de Espanhol se definem profissionalmente, por isso peço a colaboração de colegas professores para elaborarem um texto sobre “O que significa ser professor(a) de Língua Espanhola?”.

É importante que o texto seja uma expressão pessoal, por isso não há necessidade de trazer autores, bibliografias e nem precisa ser muito longo. As normas da ética e da confiabilidade pessoal e institucional serão respeitadas. Segue a data e assinatura da professora.

Logo após:

Questionário:

Idade:

Sexo:

Anos de experiência como professor de Língua Espanhola: