

IDENTIDADE E AUTONOMIA: Um estudo de caso com professoras/es de espanhol em formação continuada

Regiane Costa

Globalização, identidade e ensino de língua estrangeira

Num rápido jogo de associações mentais, qualquer brasileira/o é capaz de relacionar palavras como ausência, desqualificação, negligência, mesmice, artificialismo, e fracasso ao tema *Ensino de língua estrangeira na escola pública*. Isso acontece porque, além do tradicional discurso de que “não se aprende língua estrangeira na escola”, há fatores sócio-político-ideológicos envolvidos nessa famigerada história. Entretanto, uma breve análise desse percurso pode desvendar questões fundamentais ao delinear de novos rumos para o ensino de língua estrangeira (LE) no país.

Cox e Assis-Peterson (2001; 2008) traçam o percurso histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil. O trabalho dessas autoras revela que a princípio, o ensino de LE estava atrelado a objetivos elitistas e devido à França simbolizar uma nação de Cultura¹ e possuir um estável poder econômico, a língua estrangeira da vez era o francês. Com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, as línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias no ensino básico, decisão que permaneceu vigente até 1996, na LDB 5692. Na década de 1970, no entanto, com a iminência de os EUA se tornarem uma potência, a necessidade de um ensino técnico e profissionalizante serviu oportunamente para os ideais conformistas e despolitizados da ditadura.

Então, o inglês entrou em cena, e entrou para ficar, mas as/os professoras/es da disciplina ficaram marcados como reprodutores da dominação, “pelegos da ditadura” (COX; ASSIS-PETERSON: 2008, p. 26). Assim passaram-se duas décadas em que o ensino de LE correspondia ao ensino da língua inglesa, uma língua duplamente rejeitada: por ser herança de um árduo período político e por ser a única ofertada na escola brasileira.

Eis que na década de 1990 o mundo inicia a era da globalização, período definido por autores como Harvey (1990) e Giddens (1991) como um momento de compressão do tempo e do espaço, um processo que é um furacão a marcar a *modernidade tardia*, em palavras de Fairclough (1999, p.75). Robins (1997) analisa o fenômeno como desencadeador do que chamou de *transnacionalização* da vida cultural e econômica, devido ao estreitamento de relações entre os povos. Para Krause e Renwick (1996), outra consequência foi a *desterritorialização* das pessoas e suas práticas identitárias (apud RAJAGOPALAN, 2003, p.57). Nesse cenário, enquanto o ensino de língua materna, após assistir à perseguição de intelectuais e recebê-los anistiados tempos mais tarde, caminhava sob as contribuições da pedagogia crítica de Freire ou das aportações da análise do discurso francesa, o ensino de inglês se rendia ora aos pressupostos da análise do discurso anglo-saxônica, à qual interessava a conversação cotidiana e sua relação com o

¹ Omaggio (1986) informa que o conceito Cultura com maiúscula ou Cultura do Olimpo se refere à cultura ao gosto da classe dominante, a música “clássica”, a literatura dos “grandes autores”, as “belas” artes que representavam o que era refinado.

componente cultural, ora ao método comunicativo (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.17).

Fairclough (1999) repudia esse ensino centrado na transmissão de conhecimentos e habilidades questionando a premissa de que uma habilidade comunicativa, uma vez aprendida, possa ser livremente transferida para outro contexto. Outro ponto de sua crítica diz respeito à criação de modelos de como dizer/fazer coisas, pois considera que o discurso está inserido numa arena mais complexa, na qual um enunciado pode diferir radicalmente, ou haver ambivalência entre modelos, ou, ainda uma perplexa mistura de modelos, assim, conta mais, para Fairclough, instinto e criatividade do aprendiz do que habilidade. Por último, o autor contesta essa concepção de língua que negligencia o fato de que há relações de poder nas práticas sociais e conclui que a diferença entre esse modelo e o ensino crítico reside na problematização que o último realiza: “o conhecimento e as habilidades são de fato ensinados e aprendidos, mas são também questionados” (FAIRCLOUGH, 1999, p.80-81).

Nesse ínterim, o contexto da globalização põe em marcha outra significativa mudança na educação brasileira. O surgimento do Mercosul, bloco econômico com notável potencial de comércio exterior, demanda a aproximação aos *hermanos*. Nessa época, a LDB 9394 volta a obrigar o ensino de uma LE no nível fundamental. Quanto ao ensino médio, exige duas línguas, uma obrigatória e outra optativa. Porém, só em 2005, aprova-se a Lei 11.161, a qual dispõe sobre o ensino da língua espanhola, requerendo cinco anos, para sua inclusão obrigatória no currículo.

O ensino do espanhol, a exemplo do de inglês, deixou-se seduzir pelos pressupostos comunicativistas, que se consolidaram, nesse processo, como o modelo vigente de ensino. Assim, têm-se a reprodução do velho e fracassado modelo que levou muitas/os a, erroneamente, abdicarem do ensino da gramática; usarem e abusarem de atividades lúdicas, muitas vezes sem questionar os gostos e necessidades das/os aprendizes; desfragmentarem o ensino/aprendizagem em quatro habilidades, ora sem equalizar a relevância das mesmas (o clichê da compreensão auditiva, por exemplo, é traduzir ou completar lacunas de uma letra de música da moda), ora sem ter recursos, condições ou critérios para adequar tais requisitos à realidade da escola regular brasileira.

Porém, a Educação Brasileira vem sendo repensada e reformulada. A concepção de língua presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mudou do “compreender os diferentes usos da língua e sua situacionalidade contextual, social, cultural e histórica” para uma proposta de natureza inclusiva, baseada na compreensão da leitura crítica, não mais como desveladora das intenções autorais presentes no texto, ao contrário, direcionada à construção de sentidos que os discursos permitem contemplar (OCEM: 2008, p. 97-98).

Enquanto a globalização aspira e condensa tudo, seccionando povos, línguas, culturas e convertendo-o num mosaico, num imenso caleidoscópio, que professoras/es, que alunas/os, o que há de particular e de geral na identidade da parte humana dessa engrenagem que se chama educação? Neste trabalho, direcionamos o olhar para a/o docente. Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, intitulada *Identidade linguística e ensino: um estudo de caso com professoras/es de espanhol de Goiás em*

formação continuada. Nosso objetivo restringe-se, aqui, a analisar a relação entre identidade e autonomia profissional dessas/es professoras/es.

Metodologia: colhendo as digitais

Em breves linhas, esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica e interpretativista. Desenvolve-se aqui um estudo de caso com 25 professores de espanhol do estado de Goiás (22 mulheres e 3 homens) engajadas/os num curso de formação continuada – o *II Curso de Formação Continuada para Professores de Espanhol do Estado de Goiás* – (CFPE), o qual serviu de contexto para esta investigação. Dentre os 25 professores-participantes (PP), destacam-se cinco professoras como participantes focais (PF), com as quais verticaliza-se o estudo. A coleta de dados estendeu-se de abril a novembro de 2010 com os PP e seguiu até março de 2011 com as PF. A pesquisadora exerceu o papel de observadora-participante, uma vez que atuou como professora colaboradora do CFPE. Vários foram os instrumentos utilizados na coleta de dados, a saber: questionário inicial(Q), com o intuito de reunir informações pessoais e respostas prévias a questões relativas à identidade linguística das/os PP; gravações em áudio e vídeo de três aulas da pesquisadora; diário da pesquisadora; atividade intitulada *Estudo de caso*. Com as PF as ações da pesquisadora requereram notas de campo sobre uma aula de cada PF; entrevista; atividade intitulada *Capa da apostila de Espanhol*; e narrativa pessoal.

Fundamentação teórica: os olhos da ciência por trás do microscópio

Devido ao histórico de falência do ensino de línguas estrangeiras na escola regular, procurávamos alternativas no conhecimento teórico que se comprometessem com a transformação, não apenas a transformação da cultura escolar e dos sujeitos nela envolvidos, como também do entorno social. Dessa forma, as teorias, cujos preceitos mais se aproximam desse compromisso são as que se relacionam com o ensino crítico.

Para Paulo Freire (1996) a Pedagogia Crítica se faz com professoras/es e alunas/os conscientes de que seus papéis se interligam no objetivo comum de co-participarem da produção do conhecimento, desenvolvendo um ensino/aprendizagem que tenha como pedra fundamental a ética, a qual exige que a prática docente seja espelho de uma postura cultural e política construída sócio-historicamente, e, dessa forma, que seja uma prática reflexiva; exige ainda uma aliança entre os saberes curriculares e o conhecimento de mundo das/dos discentes; e, conseqüentemente, exige que se favoreça a assunção de identidades culturais, tanto de aprendizes, quanto de docentes, uma forma de empoderamento desses sujeitos e, ao mesmo tempo, um rechaço a qualquer tipo de discriminação.

Ainda como contribuição para a pedagogia, Contreras (2002, p.150) propõe a reflexão crítica como um caminho para a autonomia de professores. Ele aponta contradições e contrariedades do cotidiano escolar que interferem na prática que se quer reflexiva, tais como a atuação docente reduzida à resolução de problemas do “aqui e agora da sala de aula”, sem questionamento da realidade e num trabalho isolado, ações que obstaculizam a reflexão. Outro paradoxo está na configuração do papel do professor que se perde entre dois valores: o valor do serviço público, que inculca o ensino como

“uma *missão* de grande responsabilidade” (CONTRERAS, 2002, p.150, grifo nosso); e a mentalidade tecnocrática, correspondente à cultura sob a qual funciona a escola. Assim, os professores se dividem entre os interesses institucionais e as necessidades dos alunos. Por esses conflitos, segundo o autor, há docentes que buscam refúgio no controle tecnocrático, ou seja, se sentem mais confortáveis ao focalizarem sua prática no trabalho técnico de sala de aula. Isso implica outra contradição, pois é objetivo da escola preparar para a cidadania, algo impossível sob a perspectiva tecnocrática.

Nos respaldaremos também pela Análise do Discurso Crítica, a qual, segundo Fairclough (1999, p. 78) tem como objeto interações discursivas e textuais e procura explicá-las dentro das circunstâncias sociais e culturais nas quais se inscrevem. Esse respeitado analista crítico do discurso advoga em favor da promoção de uma *consciência crítica da linguagem* o que se revela por

uma consciência de como o discurso figura dentro das práticas sociais, uma consciência de que qualquer conhecimento de um domínio da vida social é constituído como um discurso dentre vários que coexistem ou são concebíveis, que diferentes discursos estão associados a diferentes perspectivas no domínio a que se referem e diferentes interesses, uma consciência de como os discursos podem operar ideologicamente nas relações sociais de poder, e assim por diante². (FAIRCLOUGH: 1999, p.74)

O arcabouço teórico anteriormente descrito se interliga à Linguística Aplicada (LA), a qual vem recebendo adjuntos adnominais como *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 2008), *transgressiva* ou *crítica* (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2004, respectivamente), justamente por manter uma relação dialógica com outros saberes e por não ocupar-se de problemas linguísticos em detrimento de problemas humanos (CELANI, 1992). Ao invés, a LA crítica, segundo Rajagopalan (2004, p.80) e Moita Lopes (2008, p. 86-87), caracteriza-se pela recusa do binômio teoria/prática e pelo compromisso com a produção do conhecimento sobre a vida contemporânea que englobe e fortaleça os que foram postos à margem por uma ciência ocidentalista.

É nesse sentido que Pennycook (1998; 2004) relembra que uma das críticas mais severas ao ensino de LE é a pouca relevância que dá às conexões entre micro e macro relações, ou seja, a preferência pelo que se refere à sala de aula, metodologias de ensino e interação, em detrimento do componente social e político que emerge dessas instâncias. Para ele, mais do que um domínio crítico, é preciso também uma reavaliação das estruturas de conhecimento que são aplicadas a esses domínios (PENNYCOOK: 2004, p. 329). É preciso problematizar a prática através de questões tais como consciência, racionalidade, emancipação. A *praxis*, conceito defendido por Pennycook com base na integração de pensamento, desejo e ação é o dínamo que pode guiar professores e formadores num trabalho que almeje ser crítico.

Outro aspecto importante a fundamentar este estudo, e que se alia ao objetivo do ensino crítico de emancipação dos sujeitos, diz respeito à identidade, conceito emprestado dos estudos culturais. Hall (2006, p.67) analisa a identidade como um deslocamento, decorrente do processo de globalização. Isso ocorre, pois diferentes grupos sociais se enfrentam na busca pelo acesso aos bens sociais, ou seja, há na sociedade pós-moderna,

² Com fins didáticos, optamos por traduzir as citações e os exemplos aqui reproduzidos.

identidades-padrões que, por terem características positivas como atributos, são compreendidas socialmente como *normais* e se tornam invisíveis (SILVA: 2006, p. 81) e é a partir da percepção da diferença que vêm à tona novas identidades reacionárias. No entanto, como resultado da globalização tem-se a fluidez das identidades, isto é, os sujeitos são constituídos de múltiplas identidades, que se deslocam de acordo com os interesses subjetivos correspondentes ao contexto da interação social, em suma, nem sempre é possível atuar com coerência, pois esta será relativa à identidade que se assume em dado momento. Portanto, comungamos os apontamentos de Silva (2006, p. 92-100), para quem “reconhecer e questionar formas dominantes de representação da identidade e da diferença” tem tudo a ver com ensino/aprendizagem, uma vez que tolerar e respeitar o outro não pode ser um objetivo pedagógico justificado pelo politicamente correto, mas para que haja sentimento verdadeiro de respeito é preciso entender a diferença como uma produção social.

Categorias de análise de dados

A análise dos dados dessa investigação, ainda em processo, encontra suporte à luz da questão teórica central – ensino/aprendizagem críticos – discutida anteriormente, e das demais que a ela se relacionam: a pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e da autonomia de professores (CONTRERAS, 2002), as aportações da linguística aplicada crítica/transgressiva/indisciplinar (RAJAGOPALAN, 2006; PENNYCOOK, 1998; 2004; e MOITA LOPES, 2006) o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem e dos discursos (FAIRCLOUGH, 1999, 2001) e da compreensão da diferença, no processo de configuração da identidade, como uma prática social.

No que concerne à relação entre autonomia docente e identidade, dos dados até o momento coletados, parecem emergir as seguintes categorias de análise:

- a) aspectos da prática pedagógica da/o docente indicadores de autonomia;
- b) concepção da/o docente da sua própria autonomia e da discente; e
- c) autonomia como elemento configurador da identidade.

Resultados e discussões: interpretando as linhas das digitais

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa continua em andamento com as PF, assim, não dispomos da análise integral dos dados. Todavia, apresentamos a seguir a parcela já analisada desse estudo,

Que aspectos da prática pedagógica da/o docente revelam autonomia?

A exemplo de uma bela peça de artesanato, que tem seu começo pelas mãos do artesão, trabalhador que colhe a matéria-prima na natureza, manipula-a e torna-a um objeto artisticamente singular, acreditamos que o ensino concebido e realizado pelas/os docentes tem mais chances de sucesso.

Smyth (1991, p. 106) propõe o desenvolvimento da reflexão crítica a partir de uma dinâmica de quatro etapas: descrever (o que eu faço?), informar (o que esta descrição significa?), confrontar (como eu me tornei assim?); e reconstruir (como eu devo fazê-lo de maneira diferente?). Nessa tarefa, evita-se a hierarquização, pois é a/o própria/o professora/or quem se engaja na

supervisão do seu ensino, podendo contar com o auxílio de um *amigo crítico* (SMYTH: 1991, p. 94), um colega-colaborador que trará uma segunda opinião para o entendimento da dinâmica histórico-social de seu contexto de atuação.

Retomamos as contribuições de Smyth porque são congruentes com o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, que se delineia, opinamos, quando a/o docente reconhece sua responsabilidade de planejar os conteúdos, decidir os recursos e a maneira para apresentá-los. Isso depois toma forma em sala de aula, por meio da adaptação à cada turma, respeitando os gostos e saberes prévios das/os aprendizes; prolonga-se na reflexão sobre a prática, confrontando os eventos decorrentes dessa prática com o contexto histórico que a condicionou e com as contribuições teóricas; e encerra um ciclo ao reconstruir esse ensino/aprendizagem.

À pergunta do questionário inicial (Q) *Quem elaborou/elabora o currículo de espanhol na sua escola?* Obtivemos os seguintes resultados:

- a/o própria/o professora/or: 14
- equipe (profs. e coordenadores): 03
- terceiros (a escola [*sic*]): 02
- não sabe: 02
- não respondeu: 04

Talvez soe estranho o fato de terceiros, designados “a escola” terem elaborado o currículo de dois docentes. Mais estranho ainda pode parecer o fato de outras duas negarem saber quem elaborou seu currículo. Entretanto, observamos que esses dois casos podem justificar-se por uma prática corrente, segundo demonstram os relatos (Q), a qual consiste na continuidade do trabalho de predecessores. Tal como apontam Daiana, Mariana, Ana Cláudia e Raquel³, embora as duas últimas se enquadrem no grupo que elabora o próprio currículo. Observe-se:

[1] Não sei quem elaborou o currículo das duas escolas, *pois comecei a trabalhar este ano e acho que já está pronto...*ninguém pediu para que eu o fizesse e por isso, também não o conheço. (Mariana, Q, grifo nosso)

[2] Não sei. O colégio trabalha com o material X [nome de rede de ensino], *creio que a equipe elaboradora do X que elabora o currículo.* (Daiana, Q, grifo nosso)

[3] *Comecei a trabalhar nessa escola no final de fevereiro.* [...] O diretor e o coordenador ainda não me apresentaram o currículo da escola. Apenas pediram para que eu elaborasse um planejamento anual, *mesmo tendo iniciado após o começo das aulas.* (Raquel, Q, grifo nosso)

[4] Sim. Quando tomei posse e assumi minha vaga nas escolas, ambas já tinham adotado um livro didático. Logo, continuei utilizando o mesmo livro e *fazendo algumas adaptações* que julguei necessárias. Faz-se necessário esclarecer que no Colégio X [um colégio militar], *só elaborei o currículo do 9ºano.* (Ana Cláudia, Q, grifo nosso)

³ Todos os nomes de participantes são fictícios, obedecendo ao princípio ético de resguardar-lhes a identidade.

Na maioria das vezes, a manutenção de um livro didático, como mencionado por Daiana e Ana Cláudia, se justifica por razões econômicas, ou seja, as/os alunas/os não têm condições de comprar um novo livro a cada vez que se troca de professor. Porém, salientamos que, diferente de Ana Cláudia, que *faz adaptações* no livro didático, e, depreende-se, no currículo – e aqui chamamos a atenção para a ênfase que a PP dá ao fato de desenvolver o currículo de apenas uma série, no colégio militar onde trabalha, e que talvez isso indique consciência de que sua autonomia esteja restrita por interesses da instituição – Mariana, Daiana e Raquel demonstram desconhecer que o currículo não é um documento burocrático, para se arquivar na secretaria, mas sim uma diretriz para professoras/es no cotidiano de sua prática.

A propósito do livro didático, outro aspecto digno de ser observado, no que tange à autonomia discente, é a relação entre esses sujeitos com o material didático. Transparece, em alguns casos, uma relação de subordinação ao livro didático, tanto no que diz respeito à prática pedagógica, quanto na configuração da identidade linguística, conforme se exemplifica em seguida:

Você trabalha numa perspectiva instrumental ou com o ensino/aprendizagem das quatro habilidades? (perg. 3, Q)

[5] O material didático visa o trabalho com as quatro perspectivas e *tento seguir as orientações*. (Dinha, grifo nosso)

Qual variedade de espanhol você ensina? Por quê? (perg.5, Q)

[6] Eu creio que seja o espanhol da Espanha (*o que usa nos livros didáticos*). (Simone, grifo nosso)

[7] A variante espanhola, porque aprendemos mais esta e *também porque os materiais que temos e estudamos vêm da Espanha*. (Flor, grifo nosso)

Você ensina culturas de língua espanhola? De que maneira? (perg.6, Q)

[8] Sim, de acordo com os *temas apresentados nos livros didáticos*. (Laura, grifo nosso)

Entretanto, salta aos olhos, ainda mais, a seguinte opinião, proferida como argumento para sustentar a ideia de que a variedade que docentes e discentes devem utilizar é a espanhola, reprodutora do mito da língua original:

[9] Priscila: [...] é a fonte que nós temos então eu acredito que a resposta da professora ESTÁ CORRETA sabe por quê? Veja só Portugal, Portugal a língua mãe, né, do Brasil. Aí, depois os espanhóis, aí depois os franceses, e aí virou o ecletismo, o Brasil eclético né, mas a fonte: Portugal, língua mãe.

Pepe: [Língua imposta, né, porque a língua pré colombiana não era a espanhola.

Priscila [Mas a coroa, a coroa, né, a dinastia, *tem que aceitar*, é portuguesa!

Pesquisadora: [mas tem que aceitar?

Priscila: *Não, mas é aonde os livros didáticos...*

Pesquisadora: [Mas é aí o que a gente está falando
Priscila, *você não tem que se calar pelo seu livro didático*, Priscila, VOCÊ é a professora, entende, como professores nós mandamos na sala de aula...

(aula intitulada “Variedades Lingüísticas del español: deshaciendo mitos”, turma A, 14/08/2010)

Priscila defende vigorosamente que o espanhol peninsular, como o português lusitano, é superior às demais variedades geográficas. Ela busca razões históricas para justificar sua pureza, o que provoca a crítica de Pepe, PP que demonstra uma rejeição à cruel e violenta imposição linguística dos colonizadores e seus valores eurocentristas. Contudo, Priscila redargúi, apelando para o *status* social dos colonizadores quando enuncia “Mas a coroa, a coroa, né, a dinastia, *tem que aceitar* [...]”. Confrontada, então, pela pesquisadora, que questiona o assujeitamento defendido pela PP, ela busca, no livro didático, a voz de autoridade – ressalte-se que, conforme apontado por Simone e, principalmente, Flor, as variedades peninsulares reinam absolutas, perdoem o trocadilho, nos livros didáticos – que se legitime através do *papel passado*.

Pessoa (2009) assinala que o apego ao livro didático é sinal de um trabalho desenvolvido sob a ótica da racionalidade técnica. Essa formadora de professores opina (2009, p.54) que atrelada às supostas vantagens do livro didático

está a imagem de um professor que não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança.

A descrição anteriormente exposta, em vez de corresponder ao especialista em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, reflete “um aplicador de programas e pacotes curriculares” (PESSOA, 2009, p. 55), que faz do livro didático, o currículo, uma vez que sintetiza um programa e as habilidades a serem trabalhadas, e além do conteúdo, é fonte de procedimentos (RICHARDS, 1998 apud PESSOA, 2009). Dessa forma, concordamos com Pessoa que o livro didático é um elemento que pode ferir a autonomia de professores de língua estrangeira, o que pode ser exemplificado até mesmo pelo caso de Ana Cláudia [4], para quem não se dissociam a elaboração curricular e o livro didático.

A respeito da autonomia dos PP na preparação de materiais didáticos, a pesquisadora registrou em seu diário:

[10] [...] “Me dá uma xerox pra eu levar pra minha colega?” foi a frase que eu mais ouvi nesse fim de semana. Claro que eu dei a xerox, é um direito delas, mas me deu um pouco de pena pela carência de recursos, e indignação, por identificar nesse gesto uma *postura acomodada, de quem não reflete sobre a importância de preparar o seu próprio material, com seus próprios objetivos linguísticos e sociais, para o seu contexto específico de atuação.* (Pesquisadora, DP, 1ª aula, 29/05/2010, grifo nosso)

Há de esclarecer-se que a decepção da pesquisadora está na previsão de que o material didático elaborado para *professoras/es* fosse invariavelmente utilizado com *alunas/os*, como se pode inferir do trecho destacado em [10], desconsiderando os objetivos pedagógicos que devem ser traçados por essas professoras, além do conhecimento e dos interesses das/os alunas/os.

Corroborar a postura acomodada, na contramão do fazer docente emancipatório, uma dependência excessiva de agentes externos, isto é exemplificado por algumas interações e por respostas à atividade intitulada “Estudio de caso”, coletadas na aula do dia 13/11/2010, intitulada “Incidentes críticos: el oprimido en el foco de la investigación cualitativa”.

Na aula em questão, propunha-se o estudo do caso de uma escola de idiomas que precisava resolver um impasse: manter ou não um professor nativo da língua espanhola como titular de uma turma de nível avançado que o rejeitara por não cumprir com seu programa curricular e chegar sempre atrasado. O desentendimento se estabeleceu porque a coordenação teria de abrir mão de uma prática tradicional do curso: intercalar uma/um professora/or nativa/o e uma/um professora/or brasileira/o (e não havia outra/o nativa/o que pudesse substituí-lo), respeitando uma norma da escola de que os níveis avançados ficassem a cargo de professoras/es nativas/os.

Apesar de que o trabalho em duplas⁴ – as/os docentes se agruparam para discutir as questões concernentes a esse caso – privilegiasse a partilha de ideias e colaborasse para respostas mais reflexivas, encontramos cinco duplas (2, 7, 8, 9 e 11) que delegam à escola a responsabilidade de preparar pedagogicamente o professor, conforme ratificam os seguintes dados:

[11] é necessário preparar esse professor [o nativo], dar-lhe cursos sobre didática e pedagogia, prepará-lo para dar a aula. Não basta apenas ser nativo, é necessário saber o que é lecionar. (dupla 2, ativ.1)

[12] Recomendaríamos que a escola oferecesse ou indicasse ao professor nativo um curso de aperfeiçoamento pedagógico. (dupla 9, ativ. 1)

Entretanto, nove outras duplas (5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 17 e 19) creditam ao docente essa responsabilidade e tangenciam o ensino crítico, no que se refere à reflexão.

[13] [Recomendaria] que o professor repensasse seu papel e deveres para com os alunos, tentando mudar e adequar [<adequar-se] à situação. (dupla14, ativ. 1)

[14] Acho que o docente deve estar disposto a mudar determinadas práticas que muitas vezes são rejeitadas pelos alunos.(dupla19, ativ. 1)

Nesse mesmo sentido, manifestaram-se abertamente opiniões docentes favoráveis ao processo reflexivo:

[15] É uma situação na qual devemos rever nossas práticas, então é uma boa hora para parar e pensar o que eu estou fazendo e como vou fazer de agora em diante? (Cléo, comentário registrado em vídeo sobre a ativ. 1)

[16] Às vezes, eu, como professora, tenho uma bagagem...tenha..., eu saiba...eh...o que é...esperado como...acerca do conteúdo. Falta buscar, talvez, uma formação para esta parte de didática, práticas de sala...é... de

⁴ Nessa aula reuniram-se as turmas A, B e C, perfazendo um total de 40 PP. Permitimos que as atividades não fossem identificadas, portanto, os dados não aparecem associados a nomes, mas ao número da dupla.

aula, isso é o que eu tinha feito, uma formação específica. (Ana Cláudia, comentário registrado em vídeo sobre a ativ. 1)

Luta por melhorias nas condições de trabalho
Criação de projetos em parceria com outros colegas

Como a/o docente concebe a sua própria autonomia e a discente?

Conceitos de autonomia
Relação com presentismo, individualismo e conservadorismo
Binômio ensino/aprendizagem

Como a autonomia configura a identidade?

Representações que as/os professores fazem de si mesmos e dos outros
Resultados das questões anteriores
Professor como intelectual crítico ou tecnocrático

Considerações finais

Os resultados parciais evidenciam que não há muitos/as professores/as de espanhol conscientes de suas identidades linguísticas, o que os/as leva a contradições inevitáveis, inerentes à fluidez característica das identidades culturais que possuem (HALL, 2006). Por um lado, não sabem definir qual é a sua variedade de espanhol e assumem-se como estrangeiros/as que falam espanhol, e, por outro, assumem que ensinam o espanhol da Espanha ou um “espanhol geral” sem passarem por uma reflexão crítica que os/as desperte para o reconhecimento das relações de poder imbricadas na língua. Relações essas tão fortes que guiam a formação de mitos como o da superioridade das variedades linguísticas peninsulares e da cultura espanhola em detrimento da apreciação de culturas hispanoamericanas.

Todavia, compreendemos que os/as participantes da pesquisa são professores/as envolvidos/as num processo de formação e estamos cientes de que as mudanças ocorrem com o tempo. Salientamos, ainda, que a pesquisa não se findou e que novos dados podem surgir, e ao mesmo tempo sabemos das limitações de tempo dos/as participantes e de seu compromisso, que podem mudar o nosso foco e/ou a nossa interpretação.

Referências

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

_____. Teoria social do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001 [1992]. p. 89-131.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 87-164.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6 ed. Petrópolis – RJ.: Vozes, 2006. p. 73- 102.