

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SHEILA TELLI FABRET**

**EM TORNO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR LINGÜÍSTICO:  
ASPECTOS DE SUA AUTO-ESTIMA, SUAS  
CONCEPÇÕES E SIGNIFICADO SOCIAL DE SEU TRABALHO**

**Porto Alegre  
2007**

SHEILA TELLI FABRET

**EM TORNO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR LINGÜÍSTICO:  
ASPECTOS DE SUA AUTO-ESTIMA, SUAS  
CONCEPÇÕES E SIGNIFICADO SOCIAL DE SEU TRABALHO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2007

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

F123t Fabret, Sheila Telli

Em torno da identidade do educador lingüístico:  
aspectos de sua auto-estima, suas concepções e  
significado social de seu trabalho / Sheila Telli Fabret.  
Porto Alegre, 2007.  
179 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
PUCRS, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño  
Mosquera.

1. Educação lingüística em língua estrangeira.  
2. Letramento. 3. Auto-imagem e auto-estima. 4.  
Autonomia docente. I. Mouriño Mosquera, Juan José.  
II. Título.

CDD 371.104  
460.07

### **Bibliotecária Responsável**

Isabel Merlo Crespo  
CRB 10/1201

SHEILA TELLI FABRET

**EM TORNO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR LINGÜÍSTICO:  
ASPECTOS DE SUA AUTO-ESTIMA, SUAS  
CONCEPÇÕES E SIGNIFICADO SOCIAL DE SEU TRABALHO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ü

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

---

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

---

Prof.. Dr. Pedro de Moraes Garcez

*À minha filha Ana Paula e ao  
meu marido Paulo Roberto*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao final de mais esta etapa do meu desenvolvimento profissional, olho para dentro de mim e gosto do que vejo: gosto de ver a pessoa na qual estou me transformando, por causa de todos e de cada um vocês. Todos têm seu lugar em meu coração e o meu eterno agradecimento.*

***À minha 'pequena' e eterna família, razão maior de minha existência e felicidade:***  
*meu marido Paulo Roberto, amor antigo, presença constante, e a  
minha filha, tão intensamente amorosa e amada.  
Pacientes e incentivadores.*

***À minha grande família:***  
*minha mãe, meu pai, meus irmãos e suas famílias;  
vovó Iara, presença intensa e constante  
minha querida sobrinha Denise e minha sempre amiga Lourdes.*

***À minha família 'ampliada':***  
*Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Mourinho Mosquera, um verdadeiro educador:  
meu modelo de desenvolvimento pessoal e profissional,  
por me ensinar a "vir-a-ser" uma pessoa e uma professora melhor.*

*Ao meu querido co-orientador, Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus,  
co-orientando meu 'ser & estar feliz' na profissão, na vida.*

*Ao prof. Dr. Pedro Moraes Garcez, sempre acolhedor, paciente  
e generoso, mostrando-me um verdadeiro  
sentido e o significado em ser professora de línguas estrangeiras.*

*A todos meus professores e professoras, pela atenção que me dedicaram:  
Ao professor Aureliano Hernandez, pela alegria de ensinar;  
Às queridas professoras Jussara Binz, e Margarete Schlatter,  
exemplos de educadores, para sempre em mim;*

***Aos meus novos 'amigos de mestrado'***  
*que de diferentes maneiras vivenciaram comigo esta etapa:  
Denise Antunes, Jussara Bernardi e Jaqueline Maissiat, minhas amigas e  
orientadoras virtuais intensamente presentes;  
Denise Goulart, feliz descoberta, companheira constante, amizade solidificada;  
Anahí Azevedo, minha 'amiga de mestrado'*

***Aos meus antigos e para sempre amigos:***

*Gilda Tomaz, tão longe e tão presente, sempre;  
Ana Cristina, Wander e Carlo, pela presença intensa, e carinho imenso, um grande presente;  
Bia, João, Pedro Henrique e Júlia, pelo companheirismo afetuoso.  
Débora Souza, pela certeza da compreensão;*

***Aos professores e professoras que participaram da minha pesquisa,***

*com quem tive a alegria de conviver,  
pela amizade, disponibilidade e contribuições.  
Em especial, aos colegas Robertson, Tânia, Labriza, Gizele,  
Marilaine, Jussara, pelo carinho e amizade.  
A todos que aqui não nomeei e estiveram presentes nesta caminhada.*

*À CNPQ, pelo apoio financeiro, imprescindível neste estudo.*

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo principal conhecer e compreender os sentimentos de auto-imagem e auto-estima e as concepções dos professores de espanhol sobre o trabalho e a contribuição social do educador lingüístico em língua estrangeira, com vistas a um redimensionamento da identidade profissional deste professor. A ancoragem teórica desta pesquisa centrou-se em três eixos: estudos teórico-bibliográficos sobre a auto-imagem e a auto-estima docentes; estudos sobre os modelos de identidade docente; e estudos sobre a educação lingüística em língua estrangeira. Os dados desta investigação quanti-qualitativa foram coletados em três fases, iniciando pela aplicação do Questionário de auto-imagem e de auto-estima (STOBÄUS, 1983), seguido do questionário de perguntas abertas e de entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados coletados está fundamentada em análise de conteúdo de Bardin (2004), complementados por Moraes (2006). Os resultados foram organizados em seis categorias: 1. *A concepção de educação lingüística em língua estrangeira*, evidenciando as concepções dos professores de língua espanhola acerca de seu trabalho, categoria analisada em duas subcategorias: o ensino de cultura e a formação para a cidadania. 2. *O papel do educador lingüístico*, que trata das concepções dos professores sobre os propósitos de sua *práxis*. 3. *As dificuldades enfrentadas pelo educador lingüístico*, que discorre sobre as dificuldades enfrentadas nos complexos contextos atuais. 4. *As satisfações da prática da educação lingüística*, que evidencia os sentimentos e as vivências de realização, analisada a partir de duas subcategorias: o sucesso no processo de ensino e aprendizagem e, o reconhecimento do trabalho docente. 5. *A contribuição social do educador lingüístico*, que revela as concepções dos professores sobre as contribuições de seu trabalho na vida do aluno e nas sociedades contemporâneas. 6. *A auto-imagem e a auto-estima*, que analisa e problematiza os níveis de auto-imagem e auto-estima dos professores participantes. Os estudos realizados evidenciam que um redimensionamento da identidade do professor de

línguas estrangeiras, o educador lingüístico, fundamentado na autonomia e configurado em práticas de letramento pode potencializar significativamente o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, restituindo à língua estrangeira o lugar que lhe corresponde na escola pública regular. Além disso, acrescenta sentido e significado a prática profissional, contribuindo na manutenção e desenvolvimento saudável da auto-estima, ajudando o professor a auto-realizar-se no processo pedagógico.

*Palavras-chave:* educação lingüística em língua estrangeira; letramento; auto-imagem e auto-estima; autonomia docente.

## ABSTRACT

The objective of this study was to know and understand the feeling/perception of self-image, self-esteem and the opinions of the Spanish teachers; the work and the social contribution of the educator regarding foreign language, and be aimed at reconsidering his professional identity. The theoretical anchorage of this research was based on three axes: Theoretical and bibliographic studies about self-image and self-esteem teaching, studies about patterns of identity teaching and, studies about linguistics education in foreign language. The quantitative and qualitative data of this investigation were collected in three phases starting by the application of the self-image and self-esteem questionnaire (STOBÄUS, 1983) followed by the open-questions' and semi-structured interviews' questionnaire. The data analyzed were based on Bardin's (2004) analysis content, and complemented by Moraes (2006). The results were analyzed in six categories: 1. The conception of the linguistic education in foreign languages that points out the conceptions of the educators in foreign language concerning their jobs, analyzed in two subcategories: Culture teaching and citizenship's education. 2. The role of the linguistic educator, that deals with the conceptions of the educators and about the reason of their *praxis*. 3. The difficulties faced by the linguistic educator, that recites the difficulties faced in the nowadays complex contexts. 4. The satisfaction of the linguistic education practice, which points out the feelings and experiences of fulfillment, analyzed from the point of view of two subcategories: The success of the teaching and learning process and, the gratitude of being educator. 5. The social contribution of the linguistic educator, which unveils the conceptions of the educators, about their contributions of their jobs in the students' life and contemporary society. 6. The self-image and self-esteem that analyses and ponder the levels of self-image and self-esteem of the educators. Studies carried out, shown that an reevaluation of the foreign language's teachers' role, the linguistic educator anchored to autonomy and in the practice of literacy, can improve significantly the process of teaching and

learning foreign languages, rescuing the place that the foreign language deserves in the public schools. Besides that, this revaluation adds sense and meanings to the professional practice, contributing to the maintenance and healthy developing of the self-esteem, supporting the educator for the self-fulfillment in the pedagogic process.

*Key words:* Linguistic education in foreign languages; literacy; self-image and self-esteem; teachers' autonomy.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo principal conocer y comprender los sentimientos de autoimagen y de autoestima y las concepciones de los profesores de español sobre el trabajo y la contribución social del educador lingüístico en lengua extranjera, con vistas a un redimensionamiento de la identidad profesional de este profesor. El embasamiento teórico de esta investigación se centró en tres ejes: estudios teórico-bibliográficos sobre autoimagen y autoestima docente; estudios sobre los modelos de identidad docente; y estudios sobre la educación lingüística en lengua extranjera. Los datos cuantitativos y cualitativos de esta investigación fueron colectados en tres etapas; comenzando por la aplicación de cuestionario de autoimagen y autoestima (STOBÄUS, 1983), seguido del cuestionario de preguntas abiertas y de entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos colectados fue fundamentado en análisis de contenido de Bardin (2004), complementados por Moraes (2006). Los resultados fueron organizados en seis categorías: 1. *La concepción de educación lingüística en lengua extranjera*, que evidencia las concepciones de los profesores de lengua española acerca de su trabajo, analizada en dos subcategorías: la enseñanza de la cultura y la formación para la ciudadanía. 2. *El papel del educador lingüístico*, que trata de las concepciones de los profesores sobre los propósitos de su *praxis*. 3. *Las dificultades enfrentadas por el educador lingüístico*, que discurre sobre las dificultades enfrentadas en los complejos contextos actuales. 4. *Las satisfacciones de la práctica de la educación lingüística*, que evidencia los sentimientos y las vivencias de realización, analizada a partir de dos subcategorías: el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el reconocimiento del trabajo docente. 5. *La contribución social del educador lingüístico*, que revela las concepciones de los profesores sobre las contribuciones de su trabajo en la vida del alumno y en las sociedades contemporáneas. 6. *La autoimagen y autoestima*, que analiza y problematiza los niveles de autoimagen y autoestima de los profesores participantes. Los estudios

realizados evidenciaron que un redimensionamiento de la identidad del profesor de lenguas extranjeras, el educador lingüístico, fundamentado en la autonomía y configurado en prácticas de letramiento, puede potenciar significativamente el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, restituyendo a la lengua extranjera el lugar que le corresponde en la escuela pública regular. Además de eso, ese redimensionamiento añade sentido y significado a la práctica profesional, contribuyendo para la manutención y el desarrollo saludable de la autoestima, ayudando al profesor a auto-realizarse en el proceso pedagógico.

*Palabras-clave:* educación lingüística en lengua extranjera; letramiento; autoimagen y autoestima, autonomía docente.

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AI/AE:** auto-imagem e auto-estima

**LE:** língua estrangeira

- **Educação lingüística em LE:** educação lingüística em língua estrangeira
- **Ensino de LE** – ensino de língua estrangeira
- **Processo de ensino e aprendizagem de LE** – processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – A Autonomia profissional no modelo do especialista técnico .....	35
QUADRO 02 – A Autonomia profissional no modelo do profissional reflexivo .....	40
QUADRO 03 – A Autonomia profissional no modelo do intelectual crítico .....	43
QUADRO 04 – A concepção ampliada da autonomia docente .....	50
QUADRO 05 – A Concepção dinâmica da autonomia .....	52
QUADRO 06 – Metodologia de Pesquisa .....	112
QUADRO 07 – Categorias e Subcategorias .....	116

## SUMÁRIO

### LISTA DE ABREVIATURAS

### LISTA DE QUADROS

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	A ESCOLHA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	16
1.2	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	19
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
2.1	O PROFESSOR COMO PESSOA.....	21
2.2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....	24
2.2.1	<i>O professor como especialista técnico .....</i>	<i>32</i>
2.2.2	<i>O professor como profissional reflexivo.....</i>	<i>35</i>
2.2.3	<i>O professor como intelectual crítico .....</i>	<i>40</i>
2.2.4	<i>A construção da autonomia do professor .....</i>	<i>43</i>
2.2.5	<i>A concepção dinâmica da autonomia.....</i>	<i>51</i>
2.3	A AUTO-IMAGEM E A AUTO-ESTIMA DO PROFESSOR.....	52
2.3.1	<i>O autoconhecimento .....</i>	<i>62</i>
2.4	QUALIDADES E PERPECTIVAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRAGEIRAS .....	64
2.5	A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	66
2.5.1	<i>A concepção de educação lingüística.....</i>	<i>66</i>
2.5.2	<i>Letramento: a prática potencializadora da educação lingüística em língua estrangeira .....</i>	<i>68</i>
2.5.3	<i>O contexto da Educação Lingüística.....</i>	<i>70</i>
2.6	O EDUCADOR LINGÜÍSTICO .....	73
2.7	FAZENDO EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA .....	76
2.7.1	<i>O educador lingüístico no contexto de sua prática.....</i>	<i>76</i>
2.7.2	<i>As implicações da prática da educação lingüística .....</i>	<i>78</i>
2.7.3	<i>O educador lingüístico como mediador sociocultural .....</i>	<i>79</i>
2.7.4	<i>O planejamento e a prática do educador lingüístico .....</i>	<i>81</i>
2.7.5	<i>A prática da avaliação na educação lingüística.....</i>	<i>84</i>
2.7.6	<i>As dificuldades enfrentadas pelo educador lingüístico.....</i>	<i>86</i>
2.7.7	<i>Considerações gerais sobre a educação lingüística .....</i>	<i>87</i>

<b>3</b>	<b>A INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>89</b>
3.1	OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	89
3.2	A ÁREA TEMÁTICA.....	90
3.3	O PROBLEMA DE PESQUISA.....	90
3.4	AS QUESTÕES NORTEADORAS.....	91
3.5	A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	91
3.6	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	94
3.7	OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	95
3.8	OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS .....	97
3.8.1	<i>Análise Quantitativa dos Dados.....</i>	<i>99</i>
3.8.2	<i>Análise Qualitativa dos Dados.....</i>	<i>113</i>
3.8.2.1	A concepção de educação lingüística em língua estrangeira .....	116
3.8.2.2	O papel do educador lingüístico .....	121
3.8.2.3	As dificuldades da prática da educação lingüística .....	126
3.8.2.4	As satisfações da prática da educação lingüística.....	134
3.8.2.4.1	O sucesso no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola	135
3.8.2.4.2	O reconhecimento do trabalho docente.....	136
3.8.2.5	As contribuições sociais do educador lingüístico.....	137
3.8.2.6	A Auto-estima e auto-imagem.....	138
3.8.2.7	Síntese da análise da entrevista da professora STa em torno das categorias da pesquisa.....	147
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>162</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>168</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A ESCOLHA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Em busca da inteireza ...

Já não sou nenhuma garotinha e, apesar disso, me olho no espelho e gosto de ver a pessoa na qual estou me transformando...

Graduar-se professor é fácil! “*Ser professor é que são elas!*” Foram, até esse momento, duas licenciaturas e três especializações, todas voltadas aos conhecimentos lingüísticos específicos das línguas inglesa e espanhola. No entanto, devo dizer que ainda não me percebo *inteiramente* professora. A rotina de cumprir calendários, usar religiosamente o livro-texto, ensinar conteúdos inadequados para o contexto e avaliar matematicamente meus alunos continua produzindo em mim um sentimento de “vazio de desempenho actancial”.

Teoricamente não me faltavam conhecimentos lingüísticos, mas, apesar de tantos estudos, nunca me senti segura e satisfeita com meu trabalho. Isso que já se vão lá mais de dezoito anos “aprendendo a ser professora”, ou seriam 43 anos?

Pensando melhor, ao voltar no tempo, percebo que seria injusto não reconhecer que fui *me tornando professora*, já que os saberes docentes “são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, do tempo de carreira...” (TARDIF, 2002 p.104). Percebo-me, então, uma eterna alfabetizanda profissional.

Mas, interessante, mesmo desejando ser uma *educadora*, minha formação continuada teve ênfase no conhecimento técnico. Um pouco por demanda de currículo, uma vez que o mercado de trabalho exige fluência total no idioma; mas, em grande parte, por desconhecimento de causa. Durante a graduação e antes de meu ingresso nas especializações e no mestrado, eu não conseguia identificar, não me dava conta exatamente de que *vazio* eu estava correndo atrás. Até então, eu desconhecia caminhos distintos dos já percorridos.

A grande mudança em minha formação profissional, e satisfação pessoal, ocorreu mesmo já pelos idos da segunda especialização e durante a segunda graduação. Foi nesse momento que passei a ter aulas com um professor reconhecidamente *educador*. Lembro-me de sua prática mansa e segura de quem sabia *ser professor*. Pelas mãos desse verdadeiro educador, prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, ingressei no Mestrado em Educação. E,

através de suas palavras, fortaleceu-se em mim a convicção de que ser professor é educar para a totalidade e, principalmente, ‘educar-se a si mesmo’. Acima de tudo, com meu orientador aprendi a sempre ‘*querer aprender a vir-a-ser*’ uma pessoa melhor e uma professora-cidadã. A ele devo essa minha busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao descobrir que esse *vazio de desempenho actancial* era um sentimento comum a outros professores e estava intimamente ligado aos temas que meu co-orientador, professor Dr. Claus Dieter Stobäus, nos desafiava a investigar, o mal-estar e o estresse docente e a pouca presença da afetividade na escola, percebi que seria possível valer-me desses conhecimentos para pensar, investigar e escrever sobre o tema.

A perspectiva de investigação somou-se à provocadora e apaixonante proposta de educação lingüística em língua estrangeira, formulada por meu orientador, Prof. Dr. Pedro Moraes Garcez, na especialização em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seus questionamentos, vislumbrei a possibilidade de atribuir sentido e significado ao ensino da língua espanhola no contexto da escola pública.

De posse dessas provocações, desenhou-se a possibilidade da investigação. Todo o resto continuava sendo questionamentos. Aprofundou-se em mim o desejo de compreender o “vazio de desempenho actancial”. Que faço com tantos conhecimentos lingüísticos? Como dar um sentido à minha profissão, e significado ao meu trabalho de “educadora em línguas estrangeiras”?

“Cá” estou eu, agora sim, satisfeita. No mestrado em educação estou retomando antigos questionamentos, tais como:

Que tipo de professor eu *queria* ser?

Em que tipo de professora fui (trans)formada na licenciatura?

Somam-se a esses questionamentos outros, propostos por Garcez (2005), que despertaram em mim um novo olhar sobre a identidade do professor de línguas estrangeiras atuante em sala de aula na escola pública regular.

✓ Que professor sou eu? Que professor eu quero ser?

- o técnico de idiomas?

- o ensinante-licionador ?

- ou o educador lingüístico?

✓ Que tipo de alunos deveríamos formar nas sociedades complexas contemporâneas?

Essas são questões fundamentais ao ensino de língua estrangeira, às quais acrescento meu questionamento pessoal mais recente:

✓ Qual a minha contribuição social, como professora de línguas estrangeiras, na vida dos alunos e na sociedade? Como ser uma professora-cidadã?

Esses questionamentos pessoais, aparentemente simples, na verdade parecem exigir uma clara definição da contribuição social do trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Essas provocações permeiam a crise de identidade profissional vivida por alguns dos professores de línguas estrangeiras da escola pública regular.

Hall (2000, p.10) registra a crise de identidade “como perda de um sentido de si estável; o deslocamento – a descentração dos indivíduos – tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos”. O que pode sugerir uma possível causa do crescente mal-estar docente, relacionado *ao vazio de desempenho actancial*.

Acredito que tais questionamentos já me oportunizaram uma certeza: a de que quero ser educadora em línguas estrangeiras, mas “Estas perguntas cujas respostas não são nada evidentes, parecem indicar uma relação problemática entre os professores e os saberes” (TARDIF, 2002, p.32).

Hoje compreendo melhor essa minha *insaciedade*. Neste momento, busco um sentido para tantos conhecimentos lingüísticos e um significado para minha profissão. Trabalho com minhas possibilidades e assumo meu trabalho como um projeto traçado desde a infância e que para sempre há de significar um ‘vir-a-ser’.

Um projeto construído durante minha atuação em sala de aula, alimentado pela criação, transformação, crescimento e atitude investigativa diária e impulsionado por uma pitada de ousadia em direção à reconstrução constante – um projeto em busca de alguém que sou, mas ainda não completamente. Para isso, conto com minha educação continuada, com o apoio dos meus professores que me acompanham e orientam.

Mas, afinal, será que eu já sei ser professora?

Como ser uma educadora em língua estrangeira? Uma educadora-cidadã?

Tardif (2002) orienta que utilizemos os nossos referenciais espaço-temporais que consideramos válidos, para alicerçarmos a legitimidade das certezas experienciais que reivindicamos.

Percebo-me em pleno processo de crescimento profissional, assumindo convicções ainda que em constante transformação, formalizando reflexões de minha prática, aprofundando estudos sobre o desenvolvimento pessoal, a identidade profissional e a educação lingüística em língua estrangeira. Com isso, busco construir uma identidade de profissional comprometida com o desenvolvimento social e cultural de meu aluno, através da promoção de sua independência intelectual e de sua capacidade de tomar iniciativa, de ajuizar

criticamente e comprometer-se socialmente, permitindo que ele conheça a si mesmo e ao outro e dê um significado à sua vida, também através de conhecimentos em língua estrangeira.

Afinal, “Os que escolhemos o Magistério e estamos nele, temos de ser dialeticamente ‘realistas-comprometidos’ e ‘futuristas-esperançosos’” (MOSQUERA 2000, p. 145). E para isso,

valorizar o trabalho docente pelo saber e pela *competência*. Lutar por relevância social: consciência do real poder do professor, como cidadão e profissional; estudo do poder do conhecimento e da mediação. Considerar a Escola como foco irradiador de educação política na comunidade, contribuindo para uma substancial diferença entre o humano potencial e o humano possível e impossível (idem, p. 146).

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A ancoragem teórica desta pesquisa centra-se em três eixos:

a) Estudos sobre a constituição da identidade profissional dos professores, aqueles fundamentados em Mosquera, Nóvoa, Tardiff, Contreras, configurado nas seções: *O professor como pessoa* e *A construção da identidade docente*.

b) Estudos da auto-imagem e da auto-estima docentes, alicerçados em Polaino-Lorente, Mosquera e Stobäus, e do desenvolvimento humano, e problematizados por Maslow e Mosquera. Seção de título *A Auto-imagem e auto-estima do professor*.

c) Estudos específicos sobre o ensino de línguas estrangeiras, configurados nas seções *Qualidades e perspectivas do professor de línguas estrangeira*, fundamentados em Mosquera; *A educação lingüística em língua estrangeira*, *O Educador lingüístico* e *Fazendo Educação lingüística*, alicerçados nos trabalhos de Kleimann, Signorini, Garcez e Schlatter. Somam-se a estes os estudos bibliográficos desenvolvidos por esta pesquisadora, para monografia de conclusão do Curso de Especialização em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, esta intitulada “O Beabá do educador lingüístico: a contribuição social do professor de línguas estrangeiras no contexto da escola pública regular”,. Este trabalho discorre sobre os fundamentos práticos da atuação do professor de línguas estrangeiras no contexto da escola pública regular (ver anexo). O objetivo nesta etapa é fornecer uma base teórica sólida para a sustentação e desenvolvimento desta pesquisa.

O presente estudo apresenta-se, portanto, em **quatro capítulos** organizados da seguinte forma:

O **capítulo 1**, *Introdução*, apresenta as considerações introdutórias, enfocando aspectos relacionados à escolha e à contextualização temática, e aspectos relativos à construção e à organização desta dissertação.

O **capítulo 2**, *Referencial teórico*, relata o caminho de construção das bases teóricas bibliográficas que fundamentam o estudo realizado, iniciando pelas descrições dos modelos teóricos de identidade docente seguido do estudo do desenvolvimento pessoal, através da conceituação de auto-imagem e auto-estima, e dos estudos sobre o letramento e a educação lingüística em língua estrangeira.

O **capítulo 3**, intitulado *A investigação*, apresenta as considerações relacionadas à escolha da abordagem metodológica e desvela o trabalho de análise e interpretação de dados quanto às conceituações e vivências dos professores que ensinam espanhol como LE.

**Por último**, sob o título de *Considerações Finais*, são apresentadas as considerações resultantes das primeiras aproximações à proposta temática da educação lingüística em língua estrangeira. Referências bibliográficas, apêndices e anexos concluem este estudo.

É importante salientar que, ao longo do estudo, sentimos a necessidade de buscar alguns teóricos complementares que ampliassem as colocações do referencial teórico inicial. Desse modo, este trabalho não se trata de um estudo alicerçado rigorosamente nos referenciais já citados, senão que, durante a construção dos referenciais foram surgindo novas contribuições teóricas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O PROFESSOR COMO PESSOA

No prefácio da obra *Psicodinâmica do Aprender*, de 1977, Mosquera já enfatizava a importância de estudos do processo de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula, mas também de estudos da relevância do que se aprende e a utilidade dessas aprendizagens para uma vida humana. Fundamentados nas teorias deste autor e para melhor compreensão das propostas deste estudo consideramos fundamental registrar que o pressuposto de Mosquera e Stobäus de que “é impossível separar nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e de nossas manifestações afetivas” (2006b, p. 94) fundamenta e permeia todas as reflexões e análises elaboradas.

Questionamentos relacionados a tal pressuposto são retomados no momento em que buscamos compreender novas possibilidades de desempenho docente no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que acreditamos envolver a amplitude de desenvolvimento profissional, porém, ao mesmo tempo, de desenvolvimento pessoal.

Partindo do entendimento de que pretendemos redimensionar a identidade profissional e o modelo de atuação do professor de línguas estrangeiras no contexto da escola pública regular, percebemos que *o papel social docente está diretamente relacionado à construção pessoal e à percepção do que o indivíduo acredita que a sociedade espera dele*. Portanto, antes de conhecer de que modo a sociedade e a educação elaboram as identidades profissionais docentes nas sociedades complexas contemporâneas, torna-se fundamental a compreensão dos conceitos de auto-imagem e de auto-estima, pressupostos eminentemente sociais, que influenciam diretamente a formação da identidade docente, na qualidade da atuação e da efetiva contribuição social desse profissional.

Com isso, enfatizamos de modo especial, neste estudo, a leitura *e a ressignificação individual da identidade docente*, mantendo-nos no contexto da linha de pesquisa elegida (Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação) e refletindo a partir de pressupostos e conceitos que norteiam esta escolha.

Sob essa perspectiva de trabalho, Fanfani, (2006 p.135) comenta:

En las condiciones actuales el oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino que usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. En este sentido puede decirse [...]. El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad.<sup>1</sup>

Com isso, queremos dizer que, ainda que tenhamos como certo e que utilizemos toda uma sustentação teórica oriunda de concepções e considerações políticas e sociológicas inerentes à identidade e à profissionalização do trabalho docente, nossa reflexão se restringe ao âmbito de ressignificação da identidade profissional a partir da mobilização pessoal do professor, como uma elaboração da forma de ser e uma forma de estar na profissão de educador lingüístico em língua estrangeira.

Mosquera reitera constantemente em suas obras que se graduar professor é uma das etapas importantes da vida da pessoa, mas que se faz necessário transcendê-la, ampliá-la, de tal modo que essa conquista envolva também um empenho em *ser professor*. Isso se realizaria através da busca constante e transformadora da identidade profissional por meio do processo de educação continuada e na interação com a comunidade educativa.

Dessa forma, potencializando o desempenho profissional, contribuiríamos significativamente para o enriquecimento da auto-imagem e da auto-estima (e vice-versa). Conseqüentemente, possibilitaríamos uma caminhada progressiva à auto-realização profissional. Mosquera estabelece que “a vida de todo ser humano e de todo contexto social pode ser considerada tanto uma realização quanto uma experimentação inter-relacional” (1977, p. 27) e que a experiência humana se baseia na aprendizagem e nas transações interpessoais que levamos a efeito com os outros seres humanos através dos quadros de nosso comportamento e dos comportamentos dos outros.

Todas as construções humanas e também a construção da identidade profissional envolvem um olhar para dentro de si mesmo e um olhar para o outro, tendo em conta a interação social, o meio-ambiente e a sociedade.

Acreditamos que a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras, no contexto do ensino público, precisa passar por um momento de redimensionamento uma vez que sua construção de sujeito historicamente situado atual não corresponde às exigências das populações envolvidas e não atende às demandas sociais. Portanto, repensar tal identidade a

---

<sup>1</sup> Tradução: Nas condições atuais, o trabalho tende a construir-se cada vez mais através da experiência e não consiste tanto em exercer um papel ou uma função pré-estabelecida (inclusive regulamentada), senão que usando a imaginação e os recursos disponíveis. A personalidade como totalidade se converte numa competência para construir sua função. Neste sentido pode-se dizer [...]. O êxito ou o fracasso de sua função tende a ver-se como produto de uma personalidade.

partir do desenvolvimento pessoal e de sua significação social, da revisão constante de antigos conceitos e da reafirmação de práticas consagradas, da reflexão dialética, teoria e prática são adequações que podem contribuir significativamente para o enfrentamento do insucesso do ensino de línguas estrangeiras. Além disso, levarão a uma melhor atuação em sala de aula, bem como à satisfação pessoal do profissional e à valorização da profissão.

Essa ressignificação perpassa por uma reflexão a respeito da auto-imagem e a auto-estima docente, sobre os modelos de professores e por um especial aprofundamento sobre a recente proposta de educação lingüística em língua estrangeira. Essa dimensão de identidade profissional começa a despontar no sul do Brasil através de movimentos articulados pelos trabalhos de Garcez e Schlatter.

Neste estudo assumimos o conceito da Educação Lingüística em Língua Estrangeira como educação que “prepara os cidadãos para uma participação plena, para o trânsito nas sociedades complexas contemporâneas: uma educação lingüística entendida como socialização do cidadão plenamente letrado, para enfrentamento com a diversidade” (GARCEZ, 2006).

Entendemos que a ressignificação deva partir do próprio profissional como ator e autor. Uma reconstrução,

através do significado conferido à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido de que tem em sua vida o ser professor. Assim com baseado na sua rede de relação com outros professores, outras escolas, sindicatos e outros agrupamentos (PIMENTA, 2003 p. 175).

Como Tardif (2002) percebemos que o professor é uma *pessoa* que age em função de intenções ou de razões das quais ele está consciente e que pode justificar. Ele ‘sabe o que faz e por que o faz’, tem consciência profissional. Através dessa consciência, pode postular discursivamente ‘por que’ e ‘como’ age (capacidade de julgamento e de argumentação). Esse professor é, enfim, o profissional que sabe ‘por que’ está ensinando e ‘o que’ está ensinando. Ele sabe pensar e associar o ensino ao contexto comunitário, o que implica seu constante processo de atualização.

É importante que o professor de línguas estrangeiras seja, também, mais participante. Isso deve ser obtido através de uma relação menos temerosa e individualista em seu contexto, buscando uma evolução de suas práticas pedagógicas, propondo e atuando com iniciativas que

contribuam verdadeiramente para o desenvolvimento de seus alunos, atuando como mediador e intérprete ativo das culturas, dos valores e do saber em transformação.

Portanto, propõe-se, nesta fundamentação teórica, tecer reflexões em torno do desenvolvimento da auto-imagem e da auto-estima, de atualizações da identidade profissional que caminhem em direção a uma identidade de educador lingüístico. Tal identidade deve ser concebida como a do professor comprometido com a formação de cidadãos capazes, profissional e intelectualmente, desvelando a real contribuição social dos professores de língua estrangeira nas complexas sociedades atuais.

A partir dessas considerações, este estudo assume uma visão holística e humanista do desenvolvimento e da educação. É reiterado continuamente que fazem parte desses processos, e que são indissociáveis e inter-relacionados, os conceitos de auto-imagem, auto-estima, autoconhecimento, autonomia, desenvolvimento e realização pessoal e profissional, e outros a eles subjacentes. Para efeito de melhor compreensão deste estudo, concepções são separadas, conceituadas e, inclusive, acompanhadas de sínteses, quadros e resumos.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Esta seção propõe reflexões sobre a construção da identidade docente. Em primeiro lugar, apresentamos a partir dos estudos de Mosquera, importantes colocações sobre a formação da personalidade, seguidas de alguns posicionamentos de Esteve e de Nóvoa sobre a identidade docente. Na seqüência, apresentamos os modelos de identidade docente propostos por Tardif e Contreras, sendo os modelos fundamentados na construção da autonomia docente, deste último autor, mais detalhadamente explorados por serem os que mais bem contribuem para compor as reflexões propostas neste estudo. Finalmente, analisamos a concepção dinâmica da autonomia docente proposta por Contreras.

Recordamos que este estudo não abarca diretamente reflexões sobre os complexos e polêmicos processos político-sociais de construção da identidade docente coletiva ou da profissionalização desse ofício, senão que se limita ao âmbito de *desenvolvimento pessoal e construção individual da identidade profissional*, na busca da possibilidade de realização pessoal e profissional. Ainda assim, necessariamente estão implicadas referências a conceitos políticos e sociológicos sobre o tema.

Acreditamos que o educador precisa, efetivamente, conhecer, assumir e atualizar constantemente sua identidade, seu papel profissional em sua comunidade de atuação, garantindo seu funcionamento equilibrado *como pessoa* na sociedade. Ao assumir uma identidade de acordo com si mesmo, fruto de sua autonomia e autoconhecimento e da auto-imagem e auto-estima positivas, o professor poderá se aproximar da auto-realização e da satisfação de ensinar. Essa aproximação dá-se através do esforço de integração das diferentes dimensões de sua personalidade, das capacidades e potencialidades próprias ao contexto, promovendo a satisfação na realização de seu trabalho.

Buscamos, nesta seção em especial, um entendimento das características do trabalho de ensinar e das qualidades da prática docente – da profissionalidade dos professores –, ou seja, buscamos *pensar a profissão* do professor de línguas estrangeiras. Acreditamos que, a partir destas reflexões, seja possível identificar uma identidade do profissional de línguas estrangeiras mais próxima à nossa concepção de educador lingüístico.

Torna-se necessário registrar que, embora consideremos fundamentais os estudos sobre reestruturação dos quadros de carreira e melhoria das condições de trabalho e de salários, não nos ateremos aqui a tais aspectos. Dedicar-nos-emos a estudar mais detalhadamente o trabalho e as peculiaridades pertinentes à atuação de professores e às suas relações com o educador em línguas estrangeiras. Acreditamos serem essas as questões que devem ser desenvolvidas com vistas à atualização e à transformação da prática, como também ao reconhecimento da contribuição social do educador.

Referindo-se à docência, Mosquera explica que “na profissão docente não tem havido, como em outras profissões, uma autonomia, identidade e ética, que a caracterizam e lhe propiciem um sentido profundo e válido” (1989, p.7).

Identifica-se, neste autor, referência à importância do conhecimento dos modelos de atuação e linhas de comportamento, bem como do desenvolvimento da autonomia, quando recomenda que “os professores, quando possuem uma consciência clara de seu desempenho (comportamento profissional), sabem que não podem, de maneira alguma, estruturar o ensino que não esteja intimamente ligado a interesses da sociedade e da sua pessoa” (1977, p.100).

Alinhamo-nos com Mosquera no sentido de que as caracterizações dos modelos estudados não devam ter intenções prescritivas, nem configurem atuações estáticas ou finais. A identidade do profissional envolve atualizações e transformações; requalificações constantes para acompanhar as profundas e constantes transformações das complexas sociedades contemporâneas.

Ao referir-se ao processo de construção da identidade, Mosquera (1977) postula:

o processo de formação de identidade está sempre em constante mudança e desenvolvimento, desde os primeiros dias de vida, até que decline o poder de recíproca afirmação do homem. Não podemos criar uma imagem ideal do homem – ele é o que é no momento histórico em que vive (p. 54).

Importantes contribuições sobre a construção da identidade docente, são descritas pelo autor e contribuem para esta reflexão. De forma sintetizada são:

- a pessoa se identifica através de modelos (família, amigos, cultura, valores, ambiente);
- a identidade é o reflexo do meio ambiente;
- a reflexão é feita em todos os momentos da vida;
- na maior parte das vezes, a identificação é inconsciente;
- para existir identidade humana, é necessária a convivência humana;
- a identidade está em constante mudança;
- a estabilidade do comportamento depende da coerência interna do indivíduo.

É importante ter em conta também, segundo Mosquera (1977, p.54), que a formação da identidade implica simultânea reflexão e observação. Esse processo se dá em todos os níveis do funcionamento mental (consciente, subconsciente e inconsciente), através dos quais a pessoa julga a si mesma à luz do que percebe como sendo o modo como os outros a julgam. “Não podemos separar o crescimento pessoal de mudança social, nem podemos separar a crise de identidade pessoal das crises históricas e contemporâneas. Ambas estão intimamente relacionadas”.

Esteve (2006), em seu artigo intitulado “*Identidad y desafíos de la condición docente*”, ao analisar as principais mudanças que afetam a identidade profissional docente, sinaliza um autêntico aumento de responsabilidades e tarefas que não mais se reduzem ao âmbito do conhecimento específico, sugerindo que *todo* o trabalho da educação deve ser feito na escola. O autor comenta: “El desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener rutinas ancestrales que ya no tienen sentido, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo [...]”<sup>2</sup>(p.34).

Mas, em especial, referindo-nos ao contexto-ensino de língua estrangeira na escola pública regular, encontramos em Esteve (p. 54) que a escolarização supõe cada vez mais “la

---

<sup>2</sup> Tradução: A desorientação, a falta de formação para enfrentar os novos desafios e a tentativa de manter rotinas ancestrais que já não têm sentido, leva muitos professores a fazerem mal seu trabalho.

incorporación a nuestras aulas de alumnos com sensibilidades culturales e lingüísticas muy diversas y com uma educación familiar de base que há fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas”<sup>3</sup>.

Essas colocações, trazidas ao contexto de escola pública, nos remetem às dificuldades dos professores alocados em comunidades escolares onde as diferenças econômicas, sociais e culturais são mais intensas, como na escola pública, onde a diversidade exige que os professores contextualizem e diversifiquem suas práticas.

Na opinião do Esteve (2003), as mudanças do contexto social influenciaram fortemente o papel a ser desempenhado pelo professor no processo de ensino, mas sem que a maioria deles soubesse como se adaptar e sem que as instituições formativas desenhassem estratégias de adaptação nos programas de formação docente. Como consequência, o resultado mais patente é o *desconcerto dos professores sobre o sentido e o alcance de seu trabalho*.

Cada vez mais, em especial no contexto da escola pública, o professor atua em comunidades e em salas de aula em que coexistem diferentes modelos de socialização, exigindo que ele pense e explicithe seus valores e objetivos educativos. Mais adiante veremos que Contreras também comenta essas dificuldades e que, em parte, a sua proposta de desenvolvimento da autonomia docente contempla uma importante reflexão sobre essas exigências e suas possibilidades de desenvolvimento.

Nóvoa (1995, p.35), em seu artigo “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”, também registra um conceito de identidade profissional que se aproxima ao de um processo constante na busca de “uma nova maneira de pensar os professores e sua profissão”. Segundo ele, “a identidade profissional não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (1995, p. 35).

O autor acredita que o processo identitário do professor passa pela capacidade de exercer com autonomia a atividade, pelo sentimento de controle sobre seu trabalho. A maneira como cada professor ensina está diretamente relacionada à imagem que o docente tem de sua profissão.

Segundo o mesmo autor, esse processo envolve três atitudes fundamentais do professor, que ele chama de “triplo AAA do processo identitário”: Adesão, Ação e

---

<sup>3</sup> Tradução: A incorporação a nossas aulas de alunos com sensibilidades culturais e lingüísticas muito diversificadas e com uma educação familiar de base que fomentou valores muito distintos a partir de diferentes subculturas.

Autoconsciência (1995, p. 34). *Adesão* porque ser professor implica a adesão a princípios e a valores, adesão a projetos e, principalmente, a atitudes de crenças sobre as capacidades do aprendente. *Ação*, entendida como a escolha das práticas pedagógicas, devendo ser consideradas as questões de foro profissional, mas também questões de foro pessoal, como se sentir bem ensinando e aprendendo. Por fim, a *autoconsciência*, uma vez que tudo se decide no processo de reflexão que o profissional realiza sobre sua ação, é o “*trabalho de pensar o trabalho*”. Nóvoa enfatiza que mudança e inovação pedagógica estão intimamente dependentes do pensamento reflexivo.

Para Tardif (2002, p.39), o professor ideal é o profissional capaz de dominar, integrar e mobilizar os saberes docentes, enquanto condições para sua prática. “Deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Este autor distingue três modelos da identidade de professores: o tecnólogo do ensino, o prático reflexivo e o ator social:

*O modelo do tecnólogo do ensino* é caracterizado pelo professor que possui competências de perito no planejamento do ensino e apresenta atividade baseada em um repertório de conhecimentos formalizados, oriundos de pesquisa científica. É o profissional que emprega os recursos da pesquisa para implantar um ensino estratégico, baseado em um conhecimento elevado da cognição dos alunos. Sua ação é fundamentada nos meios e estratégias, buscando desempenho e eficácia no alcance dos objetivos escolares.

*O modelo do prático reflexivo* está associado à imagem do professor experiente e utiliza um modelo deliberativo e reflexivo. Sua ação está caracterizada pela escolha de meios e pela resolução eficiente dos problemas, envolvendo uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre a construção da atividade profissional em contexto. Esse profissional utiliza a intuição, faz uso da capacidade de adaptar-se e de lidar com situações indeterminadas, flutuantes e contingentes, concebendo soluções originais.

*O modelo do ator social* é representado pelo professor intelectual engajado, agente de mudanças e portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam o espaço social e o espaço escolar.

Com algumas semelhanças, mas de maneira bastante mais complexa e detalhada, Contreras também apresenta três modelos de professores. O autor, porém, avança em sua proposta, compondo o professor autônomo. Por isso, mais especificamente nos estudos de Contreras, através de sua análise aprofundada das identidades docentes, com vistas ao

desenvolvimento da autonomia, é que vislumbramos avanços mais significativos para o redimensionamento da identidade do professor de línguas estrangeiras.

Para uma melhor compreensão da análise dos modelos de professores desenvolvidos por Contreras (2002), a partir das qualidades do trabalho educativo, é fundamental o entendimento de concepções, freqüentes no discurso do autor.

O autor utiliza o termo *profissionalidade* para se referir ao que de positivo tem a idéia do profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência. Ou seja, atitudes em relação à prática profissional docente, o grau de conhecimento e habilidades que carregam. Ao conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a prática de ser professor, esta adotada como “qualidade educativa do trabalho docente”.

Nas palavras do autor (2002, p. 74) profissionalidade refere-se às

Qualidades da prática profissional dos professores, em função do que requer o trabalho educativo, significando a descrição do desempenho do trabalho de ensinar bem como a expressão dos valores e pretensões a qual se deseja alcançar e desenvolver na profissão docente.

Contreras distingue três diferentes modelos de professores, a saber: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico, cujas concepções estão fundamentadas, combinadas e justificadas a partir de *três dimensões da profissionalidade*: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e a competência profissional. Essas dimensões são consideradas pelo autor como iniludíveis no desenvolvimento da prática educativa, aspectos-chave da prática de ensinar.

A *obrigação moral* se dá porque o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza. Esse compromisso ou obrigação moral confere à atividade do ensino um caráter que se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego. A educação incorpora a noção de pessoa humana livre, o que é, simultaneamente, uma conquista a que se aspira e um *status* moral sob o qual se realiza a prática educativa, implicando o comprometimento do profissional com o desenvolvimento de seus alunos como pessoas. Segundo o autor (2002, p.77), o aspecto moral está ligado à dimensão emocional, presente em toda relação educativa.

Na verdade, sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso. Além disso, a consciência moral sobre o trabalho implica a autonomia como valor profissional uma vez que, a partir da assunção autônoma de valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral.

O compromisso com práticas éticas envolve juízos profissionais contínuos e contextualizados, que por sua vez podem ser modificados e atualizados circunstancialmente, dando lugar à melhoria contínua da prática.

*O compromisso com a comunidade* dá-se em razão de as práticas éticas e de a moralidade serem fenômenos sociais, frutos da vida em comunidade. São eles fenômenos compartilhados e, somente em contextos sociais a obrigação ética poderá alcançar sua dimensão adequada.

A partir do entendimento de educação como um assunto com clara dimensão social e política e da compreensão de que a prática escolar desempenha um importante papel na educação das pessoas, influenciando em suas vidas futuras, a promoção de práticas de claro significado social devem estar implicadas. O compromisso com a comunidade vincula-se a práticas que efetivamente reflitam e atendam as necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

*A competência profissional* é a dimensão que se refere a competências profissionais complexas, que transcendem o sentido puramente técnico do recurso didático através da combinação de habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas, fruto de reelaborações constantes.

Contreras (2002, p.85) esclarece ainda que:

Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula.

Vale mencionar que tais dimensões vão ao encontro das colocações de Mosquera e Stobäus (2006), anteriormente descritas, as quais partem do postulado fundamental, assumido neste estudo, de que é impossível separar, na prática docente, o aspecto profissional dos aspectos emocional e afetivo. Portanto, tais dimensões podem se configurar na necessidade do desenvolvimento de *competências complexas*, muito além de “ensinadas” ou prescritas.

Cada um dos modelos de Contreras revela três concepções distintas de prática docente a partir de diferentes possibilidades de significado da autonomia, sendo esta entendida e justificada a partir das combinações das três qualidades da profissionalidade, anteriormente conceituadas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Com relação ao entendimento do conceito de autonomia, o qual será aprofundado ao longo deste capítulo, é importante ter claro, neste momento, que se trata da “chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo”. Portanto, característica principal “na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa” (2002, p. 89). Falamos, portanto, de uma concepção ampliada de autonomia.

Contreras ainda alerta que cada modelo também entende de modo diferente aspectos como de onde os valores educativos e os compromissos morais procedem; a relação existente entre a prática pedagógica e suas finalidades; as vinculações entre a prática e a exigência e condições de seu contexto moral; as competências que a prática exige.

Além disso, são estabelecidas exigências também diferentes sobre quais deveriam ser os âmbitos de decisão e responsabilidade dos professores, entre outros. Portanto, em cada uma das concepções, identificamos uma versão própria de autonomia profissional resultante da forma que se tenham solucionado as relações entre prática, finalidades, exigências e condições de contexto.

O autor sinaliza que cada uma das concepções apresenta vantagens e inconvenientes na concepção de autonomia de professores que, ao longo de suas transformações, devem ser lidas como uma busca progressiva de superar os limites das concepções precedentes. Trata-se de diferentes formas de compreender e situar-se em relação à profissão de professor, diferentes exigências de competências práticas que, conseqüentemente, estabelecem diferentes exigências sobre os âmbitos de decisão e responsabilidade dos professores.

O aspecto-chave da autonomia, segundo o autor, é a obrigação moral em conjunção com o imediatismo e a complexidade do contexto de sala de aula. O professor é obrigado a assumir por si só um compromisso pessoal com os casos concretos e a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Isso indica a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo. Somente o juízo do professor pode resolver seus dilemas e contradições nos momentos de decisões, quando está obrigado a decidir por si mesmo.

Porém, Contreras deixa claro que esse reconhecimento não pode ser associado a competências de exclusividade profissional ou território privado dos professores. A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um *exercício*, uma qualidade de vida; é uma qualidade circunstancial.

### 2.2.1 O professor como especialista técnico

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é a de que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. Ou seja, supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. Além disso, aborda a solução de problemas a partir de meios técnicos baseados no conhecimento especializado.

Em outras palavras, a prática profissional é definida pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas, tratamento e solução. A aplicação inteligente desse conhecimento na busca de uma solução satisfatória.

Neste modelo, a concepção de conhecimento do professor está relacionada ao domínio técnico na solução de problemas, ou seja, baseado no conhecimento do procedimento adequado de ensino e na sua aplicação inteligente. O conhecimento pedagógico disponível domina a prática. O profissional dedica-se à aplicação e não à produção de conhecimentos pedagógicos.

Sendo assim, a concepção de perícia técnica está baseada no conhecimento de metodologias de ensino, domínio de procedimentos de gestão, funcionamento de grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.

A partir de tais concepções, os docentes são especialistas - *experts* na aplicação de técnicas -, mas não dispõem, em princípio, das habilidades para elaboração dessas técnicas. Tal posição, segundo Contreras, supõe uma dependência e subordinação dos professores a um conhecimento prévio e às finalidades elaboradas por pesquisadores. Em outras palavras, assumir o modelo de racionalidade técnica “significa assumir uma concepção produtiva do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos pré-determinados” (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Contreras alerta, porém, o pressuposto de que a ação docente consiste na aplicação de decisões técnicas, supostamente ao reconhecer um problema e tendo antecipadamente definidos os resultados esperados, a solução reside simplesmente na seleção do melhor tratamento adaptado e aplicado. Tal procedimento subentende que o professor atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo as técnicas que melhor se adequem ao problema e aos objetivos previstos.

Considerando que os problemas, em sua maioria, são multifatoriais, contextualizados e singulares, e que nem sempre se resolvem através de um repertório técnico de soluções ou tratamentos, muitas vezes os professores precisam recorrer a habilidades não-reconhecidas pela racionalidade técnica.

Nessa situação, segundo o autor, a tendência é que tais profissionais resistam ao tratamento desse tipo de problemas, por considerá-los fora de sua ação educativa, e, conseqüentemente, limitem sua atuação. Ao evitar o enfrentamento do conflito social sobre os fins do ensino e as conseqüências sociais da aprendizagem realizada em sala de aula, não reconhecendo a complexidade, a instabilidade e a incerteza, os profissionais não desenvolvem uma visão global do seu contexto de atuação.

O ponto de vista desse profissional, portanto, carece de flexibilidade e sensibilidade de adaptação de seus conhecimentos às características contextuais. Ele é tanto influenciado pelas perspectivas dos outros que estão implicados no processo de ensino, como também é prejudicado pela dificuldade de auto-avaliação de seus próprios pré-conceitos. Sob esse ponto de vista de *expert*, embasado na autoridade de sua posição de domínio, assume uma atitude profissional de prática inquestionável, decisão unilateral e imposição.

O resultado é uma prática não-criativa, dirigida à reprodução dos objetivos que guiam o trabalho e a uma autonomia enganosa. Deliberação e juízo são reduzidos a uma ação minimizada de um conjunto de habilidade e regras a serem seguidas. Em outras palavras, o profissional concebe, aprende e aceita as situações de ensino como fixas e estáveis, assumindo os objetivos educacionais no senso comum, manipulado na cultura profissional e admitindo o seu papel profissional de *expert*. Portanto, aplica unilateralmente e autonomamente suas decisões como especialista.

Para esse profissional, a concepção das finalidades do ensino e dos objetivos educacionais são entendidos como produtos previamente definidos, e não como valores a serem construídos na ação educativa. Tais produtos são reduzidos ao valor instrumental, desconsiderando a qualidade moral e educativa da ação, ou seja, não são objetivos de reflexão, análise e escolha profissional, pois estão pré-estabelecidos.

Assim sendo, a competência profissional e a função do docente técnico se restringem à aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos. A profissionalidade se identifica com eficácia e eficiência na aplicação dos métodos e conquista de objetivos, e o exercício profissional se reduz ao cumprimento eficaz sem questionamentos.

O compromisso com a comunidade é substituído pela racionalidade técnica, e as políticas públicas são assumidas como razões científicas ou técnicas. Os docentes

despolitizam suas práticas, dedicando-se à difusão de novas iniciativas curriculares, ao desenvolvimento de discursos e processos de racionalização e de materiais curriculares.

A obrigação moral é entendida como o alcance dos objetivos pré-fixados, através do não-reconhecimento da complexidade dos problemas e desafios e suas implicações educacionais. Ou seja, não se assume compromisso pessoal, dedica-se tão-somente à aplicação de conhecimentos pedagógicos de caráter técnico.

Enfim, o professor como profissional técnico não encontra lugar em sua práxis para uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos.

Contreras aponta que tal prática profissional não é capaz de resolver problemas que não possam ser interpretados como processo de decisão e atuação regulado através de um conjunto de premissas, regras definidas e técnicas. Portanto, não permite entender e solucionar as situações problemáticas e freqüentes da prática cotidiana que envolve imprevistos, incertezas, dilemas e situações de conflito que demandam capacidades humanas de deliberação, reflexão e consciência.

Finalmente, segundo o autor,

ao assumir a legitimação técnica de seu trabalho, embora suponha uma reação de defesa diante de responsabilidades excessivas, significa abandonar as preocupações de sentido pelo que fazem, e pela função do ensino, concentrando-se nas exigências técnicas do trabalho de sala de aula. Não colocam em questão as bases sobre as quais se sustenta seu ensino (2002, p. 152).

De forma sucinta, a autonomia no modelo de atuação do especialista técnico pode ser caracterizada como um profissional que:

- enfatiza e valoriza a qualificação técnica, encoberto pela aparência de maior qualificação profissional, podendo revelar-se um profissional descomprometido com a função social de seu trabalho.
- legitima suas decisões a partir de seu conhecimento e habilidades técnicas, excluindo a participação dos outros setores sociais.
- neutraliza as questões de obrigação moral, transformadas em questões técnicas especializadas.
- transforma a autonomia na capacidade individual que o professor possui e em seu privilégio de tomar decisões a partir da definição unilateral dos valores e interesses definidos pelo grupo profissional, aos quais deve responder a prática educativa.

- sua autonomia sugere uma imagem de *status* pessoal do profissional independente, de resistência às influências, associada à imagem de uma relação social de isolamento. O professor é capaz de resolver e decidir atuações profissionais.
- o critério profissional é criado e decidido à margem das pessoas não-profissionais com as quais trabalha, a quem aplica a decisão posteriormente. Baseado, portanto, na separação, na hierarquia e na imposição.

#### QUADRO 01 – A Autonomia profissional no modelo do especialista técnico

<b>1. Especialista Técnico: desenvolve uma prática profissional baseada na aplicação de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, concebidas sob a perspectiva da racionalidade técnica.</b>		
<b>Dimensões da Profissionalidade do Professor</b>	<b>Obrigação moral</b>	<b>Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos os quais se esperam alcançar.</b>
	<b>Compromisso com a comunidade</b>	<b>Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.</b>
	<b>Competência profissional</b>	<b>Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.</b>
<b>Concepção da Autonomia Profissional</b>		<b>Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não-ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de respostas criativas diante das incertezas.</b>

Fonte: Contreras, 2000, p. 192

#### 2.2.2 O professor como profissional reflexivo

Para Contreras, o resgate da base reflexiva na atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas na prática, é a idéia

principal dessa concepção de atuação profissional: a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência, ou seja, uma prática reflexiva.

A proposta tenta dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam as situações conflitantes que não se resolvem por meio de repertórios técnicos: solucionar situações incertas, instáveis e singulares nas quais existem conflitos de valor a partir de atividades de reflexão, com características próprias à prática profissional. A prática do profissional reflexivo, fundamentada na concepção de Schön, “é uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções” (CONTRERAS, 2002, p.134).

O modelo do profissional reflexivo elaborado por Contreras é concebido, principalmente, a partir da releitura das descrições das práticas profissionais reais observadas e apresentadas por Schön, da visão dos professores como pesquisadores de Stenhouse e a da perspectiva da visão aristotélica da racionalidade prática em oposição à racionalidade técnica.

Segundo ele, Schön estabelece que a prática profissional, na grande maioria das vezes, não se encontra submetida à lógica da aplicação de técnicas e estratégias resultantes da pesquisa. Ela se transforma, em si mesma, em um processo de exploração, em um diálogo com a situação guiado pela reflexão.

Os conceitos de Schön de “*conhecimento na ação*” apontam que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Já o conceito de “*reflexão na ação*”, concebido como ocasiões em que “pensamos sobre o que fazemos, ou inclusive pensamos enquanto estamos fazendo algo” (2002, p.107), é retomado por Contreras para permitir entender e analisar a ação que se realiza e sua conseqüente recondução adequada.

Através dessas atividades e em função de sua semelhança com casos anteriores, o profissional desenvolve seu repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para as suas decisões, aprendendo o que buscar e como responder ao que encontra. Essa experiência é a que alimenta seu conhecimento na prática, tornando-o, através de estabilidade e repetição, cada vez mais tácito e espontâneo.

Porém, à medida que o profissional se depara com situações de conflito inéditas e que, para solucioná-las, seu conhecimento acumulado e tácito se mostra insuficiente, é necessário refletir sobre novas perspectivas de entender os problemas, maneiras não previstas em seu conhecimento anterior.

Os processos podem ser de reflexão na ação imediatos ou mais prolongados, transformando o profissional em “pesquisador no contexto da prática”. Nessas ocasiões, o professor constrói uma nova maneira de observar o problema de modo a lhe permitir atender

as peculiaridades e decidir sobre o problema em sua singularidade. Assim sendo, “a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação” (CONTRERAS, 2002, p. 111).

Contreras (p.109) aponta que o processo de reflexão em questão não visa somente à resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas também à reflexão sobre quais devem ser os fins, ou seja, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas. Isso é realizado através da análise das normas e critérios implícitos de avaliação empregados ou da forma com que se entende e constrói o papel profissional dentro do contexto de atuação profissional.

Nesses casos, torna-se evidente que a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado, não como objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devam estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional.

A metáfora do professor como artista também é retomada por Contreras (2002, p.112), interpretando-a como a possibilidade da atuação artística ser entendida como prática humana, produto da meditação, da bagagem pessoal, da experimentação com as situações da reflexão na prática, da intenção que se expressa como qualidades que guiam a busca e não como resultados antecipados.

A visão do professor como artista expressa a qualidade da busca de realização de valores, experimentando-os na prática, tomando consciência de seus significados quando tenta agir de acordo com eles. Entretanto, é importante registrar que o autor sinaliza que Schön “não define uma concepção em relação ao papel ou à função que o artista deve desempenhar, enquanto tal, no contexto social no qual desenvolve sua arte” (2002, p. 148).

Contreras também destaca as semelhanças entre as concepções de Schön do *professor reflexivo* e as idéias de Stenhouse do *professor como pesquisador*, uma vez que ambos se posicionam como opositores ao modelo da racionalidade técnica. Segundo ele, Schön se opõe ao modelo de professor com especialista técnico, enquanto que Stenhouse aparece como opositor crítico ao modelo de objetivos de currículo, que reduz a consciência profissional dos professores e sua conseqüente possibilidade de pretensão educativa. Nesse caso, o autor apóia os profissionais que experimentam situações de ensino para busca de processos com maior valor educativo, fazendo uso de autonomia de julgamento sustentada pela pesquisa e orientada para o aperfeiçoamento de sua arte, na singularidade de cada caso que enfrenta.

Às concepções de Stenhouse, Contreras interpreta:

O que os valores educativos significam é algo aberto à interpretação e ao julgamento na busca de situações concretas. Representam uma aspiração ambiciosa, nunca plenamente realizada, que transforma o ensino em uma atividade que sempre pode ser melhorada. O que os valores significam na prática e os seus possíveis resultados não podem ser antecipados (2002, p. 116).

Portanto, para Contreras os valores educativos representam aspirações e não conquistas. Conseqüentemente, a finalidade educativa não se resolve em objetivos que expressam resultados, mas sim em finalidades enquanto critérios implícitos de valor e sua tradução em princípios consistentes para a prática que ajudem a dirigir os processos de ensino em sala de aula.

Finalmente, Contreras também constrói seu modelo de professor reflexivo na concepção de racionalidade prática aristotélica. Nela a deliberação prática é a disposição que se desenvolve diante de problemas morais, de decisão sobre a forma de agir em relação ao que é bom para a vida humana, significando, na prática, que os meios são escolhidos em função do seu valor em si mesmos. As práticas são dirigidas aos valores da própria ação que se considerem corretos para ela; para caracterizá-la e qualificá-la. Em outras palavras, os valores descrevem as características (ou princípios) por meio das quais a ação deve se guiar. Ou seja,

Da mesma forma que a atividade produtiva se guia pela técnica e pelo conhecimento dado do qual se deriva, a ação que se dirige ao bem é guiada pela *prudência* (o julgamento prático de deliberação ou *fronesis*), isto é, pela atitude reflexiva e deliberativa em relação ao que é bom para os seres humanos e como realizá-lo na prática. Assim, à racionalidade técnica se opõe, como a adequada para os assuntos humanos nos quais se busca o bem, a *racionalidade prática* (CONTRERAS, 2002, p.124).

Portanto, a atuação mais bem adequada a cada caso não vem determinada pela posse de técnicas que se justificam porque dão lugar a resultados que são diferentes da atuação do docente. Ou seja, “a boa atuação em si é o que pretendia a educação, porque é ela que realiza os valores de educação” (ibidem).

É importante, a essa altura, que se retome e tenha clara a *concepção concreta* do profissional reflexivo, proposta por Schön e Stenhouse, na interpretação de Contreras (2002, p.137). De modo sintetizado, temos:

1. Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
2. Trata-se de um processo que inclui:
  - a. deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações;

- b. meditação sobre as finalidades;
- c. a realização de ações práticas consistentes com a finalidade e valores educativos;
- d. a valorização argumentada de processos e conseqüências.

3. Chega-se, então, ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem:

- a. a construção de um conhecimento profissional específico; e
- b. a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que consistem numa parte importante do exercício de sua profissão.

4. Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva aplicada aos docentes refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, à busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais.

Contreras explica ainda que os profissionais realizam seu processo reflexivo sob determinados referenciais relativamente estáveis, assim identificados:

- a. *Linguagens, meios e repertórios*, que usam para descrever a realidade e realizar suas experiências.
- b. *Sistemas de apreciação ou valorização*, de que se valem para identificação de situações problemáticas, para avaliação de suas indagações e diálogos reflexivos.
- c. *Sistemas de compreensão geral*, por meio dos quais dão sentido aos fenômenos.
- d. *Definição de papéis*, pela qual suas tarefas são propostas e por meio da qual fixam seu cenário institucional. (p.138)

A partir do exposto, percebemos que Contreras constrói a concepção de autonomia do profissional reflexivo como forma de intervenção concreta nos contextos da prática. As decisões são produto de consideração da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações, quando são percebidas como um exercício crítico de deliberação a partir de diferentes pontos de vista.

Nesse contexto, a autonomia é uma capacidade de construção permanente em uma prática de relações, portanto se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui. “A autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira como estes se constituem pela forma de se relacionarem” (p. 197). A autonomia é entendida como construção reflexiva num contexto de relação; atuação profissional baseada na colaboração e entendimento. Essa situação demanda a construção de determinados contextos, valores e práticas de colaboração.

**QUADRO 02 – A Autonomia profissional no modelo do profissional reflexivo**

<b>2. Profissional Reflexivo</b>		
<b>Dimensões da Profissionalidade do Professor</b>	<b>Obrigação moral</b>	<b>O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Define as qualidades morais da relação e da experiência educativa.</b>
	<b>Compromisso com a comunidade</b>	<b>Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.</b>
	<b>Competência profissional</b>	<b>Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.</b>
<b>Concepção da Autonomia Profissional</b>		<b>Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.</b>

*Fonte:* Contreras, 2000, p.192.

### **2.2.3 O professor como intelectual crítico**

Na percepção de Contreras, o modelo do professor reflexivo, cuja reflexão deixada a seu próprio curso tende a não ir além de sua própria experiência, justifica a necessidade de desenvolver uma reflexão crítica em âmbito mais amplo.

A partir dessa limitação, o autor explica por que acredita que alguns estudiosos sentiram a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica que permitisse aos professores perceberem qual a sua situação. Ele registra que nesse contexto começaram a surgir novas propostas, e que foi Giroux (1983), baseado nas idéias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, quem melhor desenvolveu a idéia dos professores como profissionais intelectuais.

De uma forma sucinta, mas bastante pontual, o autor explica que, na concepção de Giroux, o trabalho do professor é um trabalho intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Ele propõe a função dos professores ocupados em uma

prática intelectual crítica, relacionada com os problemas e experiências da vida diária. Entende que os professores devam desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. Em outras palavras, Contreras demonstra que a teoria de Giroux postula uma concepção de professores ligada à autoridade emancipadora, que por sua vez deva estar ligada às idéias de liberdade, igualdade e democracia.

A definição de professores como intelectuais, nesse contexto, envolve um compromisso de

elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002, p. 161).

No entanto, Contreras aponta que essa teoria também revela limites, entre eles a clara posição que define a situação dos professores como intelectuais, mas não “como professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação a sua posição” (idem, p. 161). Ou seja, Giroux apresenta o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com experiência concreta desses profissionais.

Contreras alerta ainda que os processos de reflexão crítica e de emancipação podem necessitar de influências externas, em forma de teorias críticas ou em forma de ilustradores que tragam o referido conhecimento. Essas influências iriam colaborar para a reflexão dos docentes, deixando transparecer que a emancipação dos professores depende de uma autoridade (uma pessoa, uma teoria, etc.) que represente o conteúdo dos ideais de liberdade, igualdade e democracia, e os modos de razão que não são formas de pensamento distorcidas. Na visão do autor, esse suposto processo de emancipação corre o risco de se transformar em um processo de unificação do pensamento e da prática, mediante categorias fixas que assumem o significado correto do projeto emancipador e os valores pelos quais se rege. Dessa forma, podem encerrar visões dogmáticas ou inúteis, originando projetos e perspectivas que pouco auxiliem no reconhecimento das dimensões da vida humana e profissional, que não se deixem reduzir à correção unificada e fixa de um conteúdo político.

Diante dos limites dessa teoria, Contreras orienta que a emancipação deveria começar pela sensibilidade moral, pelo reconhecimento dos nossos próprios limites e da parcialidade na forma de compreender os outros. Tal reconhecimento precisa ser buscado de

forma auto-exigente e trabalhosa. Ele não é espontâneo, mas também não é imposto ou estabelecidos por verdades já libertadoras. Não se trata, portanto, de uma autonomia auto-suficiente, senão de uma aproximação da solidariedade.

O intelectual crítico, segundo Contreras, deveria construir sua autonomia na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e das relações de ensino. Para isso, deveria fazer uso de seu juízo profissional deliberativo através da realização de conversação reflexiva, do diálogo com as pessoas com as quais trabalha, da reflexão e interpretação da comunidade escolar, dos contextos sociais de sua atuação, tendo em mente suas convicções, seus valores e funções educativas, baseado na colaboração e entendimento, não na imposição.

Portanto, na concepção de Contreras, a autonomia profissional, como deliberação reflexiva e como construção permanente, é construída em um contexto de relações, sob o desejo de autonomia dos alunos e com o acordo e a colaboração do grupo.

Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca e construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem espaço a um entendimento no qual podem se desenvolver, por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização (CONTRERAS, 2002, p. 201).

Portanto, a autonomia refere-se à disposição de encontro pedagógico como também à qualidade e à consequência deste. Contreras sustenta que é preciso que os professores “intelectualizem” seu trabalho, isto é, questionem criticamente sua concepção de sociedade, de escola e de ensino. Isso significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação social, de transformação do pensamento e das práticas dominantes.

Portanto, para o autor, intelectualizar o trabalho do professor significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pela qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

**QUADRO 03 – A Autonomia profissional no modelo do intelectual crítico**

<b>3. Intelectual Crítico</b>		
<b>Dimensões da Profissionalidade do Professor</b>	<b>Obrigação moral</b>	<b>Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.</b>
	<b>Compromisso com a comunidade</b>	<b>Defesa de valores para o bem-comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democracia.</b>
	<b>Competência profissional</b>	<b>Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.</b>
<b>Concepção da Autonomia Profissional</b>		<b>Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.</b>

*Fonte:* Contreras, 2000, p.192.

#### **2.2.4 A construção da autonomia do professor**

A partir das três concepções anteriores, Contreras compõe uma atualização da prática profissional docente fundamentada na autonomia. Para o melhor entendimento dessa construção, o autor sinaliza que cada modelo pode ser interpretado como uma forma diferente de compreender e de situar-se em relação às formas de ser professor.

Antes, porém, é importante registrar a posição de Mosquera a respeito da autonomia docente. O autor aponta que “na profissão docente não tem havido, como em outras profissões, uma autonomia, identidade e ética, que a caracterizam e lhe propiciem um sentido profundo e válido” (1989, p.7). Portanto, as investigações desse autor já sinalizavam que o grande drama da docência consistia na carência de real autonomia para decidir o verdadeiro conteúdo crítico da educação.

O que os **professores fazem** está sujeito a uma série flutuante de pressões; **o como devem fazê-lo** fica na dependência do conteúdo teórico que não foi elaborado por eles e, logicamente, a prática se ressentida de um real conhecimento histórico, da dinâmica social do papel do professor e de que papel desempenha em uma perspectiva de futuro (p. 8).

Retomando as construções dos modelos de identidade docente de Contreras, o autor sinaliza que cada modelo entende a seu modo de onde precedem os valores educativos e os compromissos morais; a relação existente entre a prática pedagógica e suas finalidades; e as vinculações entre as práticas e as exigências e condições de seu contexto social. Conseqüentemente, cada qual entende de maneira diferente as competências que a prática exige, e estabelece diferentes exigências sobre quais deveriam ser os âmbitos de decisão da responsabilidade, que implicitamente revelam versões próprias de entender a autonomia profissional. O significado que ela possa adquirir dependerá da forma com que se solucionem as relações entre as práticas, as finalidades, as exigências e as condições do contexto.

Tendo em vista o nosso propósito de refletir sobre redimensionamento da identidade do educador lingüístico em LE, o foco, neste momento, será aprofundar a proposta da visão de autonomia de Contreras, concebida como um processo de permanente (re)construção, a partir de elementos considerados essenciais. Esses elementos se conjugam, equilibram-se e fazem sentido como elementos pessoais, de relacionamento pessoal e social, de compreensão e equilíbrio social, com a defesa profissional de valores educativos e independência de juízo com a participação social.

Os elementos essenciais a serem percorridos referem-se a:

- autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa.
- autonomia como qualidade da relação profissional.
- autonomia como distanciamento crítico.
- autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo.

A autonomia *como reivindicação trabalhista e exigência educativa* refere-se à defesa das qualidades necessárias ao trabalho de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, ou seja, *a profissionalidade*. Trata-se, portanto, de reivindicar a necessidade de ensino enquanto ocupação, dadas as características internas dessa prática trabalhista, de exigir autonomia como forma de exercer a profissão que dignifica o trabalho, ao dotá-lo de significado, vontade e intenção criadora. A perda da autonomia é um processo de desumanização do trabalho.

Os valores e as pretensões educativas não podem ser coisificados, transformados em condutas e resultados previstos através de prescrições, controle técnico e burocrático que levam a instrumentalização da prática, senão que devem agir como orientadores internos da prática. Ou seja,

a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana, das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais; valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa. (CONTRERAS, 2002, p.195).

*A autonomia como qualidade da relação profissional:* é reivindicada como um exercício de construção permanente em uma prática de interações sociais ligada ao aspecto-chave da prática educativa - a obrigação moral, na sua conjunção com o imediatismo e a complexidade da vida em sala de aula. Essa prática demanda inevitavelmente o juízo moral autônomo, uma vez que só os professores podem resolver seus dilemas e contradições. Trata-se do exercício da autonomia como qualidade circunstancial, de intervenção em circunstâncias concretas, em que as decisões devem ser produto de exercício crítico de deliberações levando em conta a complexidade do momento e os diferentes pontos de vista. Nesse caso, uma atuação profissional baseada na interação, na colaboração e principalmente no entendimento e não na imposição, ou ainda, na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, representando uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura e reconstrução contínua da própria identidade profissional. Uma construção permanente num contexto de encontro pedagógico no qual convicções e pretensões dialogam com vistas ao entendimento.

A autonomia exercida como uma tarefa moral construída na dinâmica da relação, ou seja, no encontro pedagógico, na reflexão crítica deliberativa, socialmente participada e em compromisso com a comunidade – autonomia social(izada).

*Autonomia como distanciamento crítico:* remete à concepção de autonomia, não somente no espaço privado e individual de sala de aula, à reflexão e negociação nos limites do presente e dos contextos nos quais os professores se socializam. Ela remete à busca contínua que ultrapasse esse sentido limitado, através da análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que a limitam ou a condicionam e, portanto, através da problematização de práticas e valores que ampliem horizontes sobre o que a prática escolar deveria ser e ainda não é. É o que Contreras percebe como o entendimento da autonomia

como um processo de emancipação, “pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino, das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais e neutras” (p. 203). Portanto, estabelece uma prática responsável e madura, que envolve crítica das demandas sociais, que exige uma capacidade crítica de reflexão sobre a cultura cívica definida como a que deve ser ensinada.

Em outras palavras, o profissional precisa estar conectado com as demandas de sua comunidade, mas suficientemente distante para poder cultivar nos alunos o distanciamento crítico. Ele não deve se limitar à socialização dos estudantes, mas também estabelecer um compromisso com os valores educativos. Nesse sentido, concebe uma prática da autonomia responsável, madura, entendida como independência intelectual. Um posicionamento crítico que se transforma em um processo de emancipação dos professores. Autonomia sob a configuração de um ideal e de uma prática democrática para toda a sociedade, e não só para a escola. “Defender, nesse caso, a autonomia dos professores é defender um programa político para a sociedade de compromisso social com a profissão” (p.205).

*A autonomia como consciência da parcialidade de si mesmo* implica a consciência de que o distanciamento crítico por si só não é suficiente. O profissional não só está obrigado a assumir e a resolver pessoalmente as ambigüidades e as complexidades da prática, reduzindo o problema de uma perspectiva crítica a uma construção única e unificada. “O reconhecimento das diferenças e da aspiração ao diálogo, representam as qualidades com as quais se quer viver a exploração, a problematização e a realização dos valores da modernidade” (p. 207).

Segundo Contreras, não se podem entender os valores e pretensões educativas como entidades coisificadas e unificadas, mas como representações de buscas que sabemos não integradas. Portanto, embora a autonomia profissional questione o sentido educativo das práticas e daquilo que dificulta sua realização, também significa que a resposta é sempre parcial. Essa resposta requer consciência da insuficiência pessoal e obriga a uma compreensão de outras posições e dimensões da vida humana, não bem aceitas e não reconhecidas na definição do programa político e educacional. Faz-se necessário, então, um processo de reconhecimento e aceitação das diferenças que nos levam ao compromisso com as vítimas das diferenças não-aceitas. Um compromisso não apenas cognitivo, mas especialmente humano.

O autor orienta que a consciência da parcialidade das compreensões e respostas ao sentido educativo da prática, bem como a sensibilidade diante das dimensões não-compreendidas da vida humana devem dirigir nosso olhar tanto para fora como para o interior

de nós mesmos. Isso nos leva a descobrir a parcialidade ou a sensibilização diante das dimensões da vida humana que não podem ser reduzidas a compreensão puramente racional ou ideologicamente correta.

Dessa forma, rastrear a parcialidade, descobrir e integrar dimensões humanas normalmente não-contempladas é um processo que transforma a autonomia também em um processo de auto-reflexão, em um processo de compreensão e construção profissional, mas, ao mesmo tempo, pessoal. Esse processo tanto nos permitirá compreender que dimensões de nossa vida e de nossas relações mais próximas que resistimos em reconhecer, aceitar e integrar, assim como ampliará a nossa compreensão e sensibilidade de entender os outros, outras necessidades e propósitos educativos. Um processo de transformação e desenvolvimento profissional e pessoal. Nas palavras do autor,

Manter os valores educativos e os horizontes utópicos como aspirações, e como buscas inconclusas, é dirigi-los também para nós, buscando dessa maneira não só a sua teorização, ou a sua tradução em práticas, mas aquela abertura pessoal que amplia a sensibilidade moral para captar quando nossas teorizações e práticas são incapazes de dar conta da profunda realidade humana, outras insatisfações, outros desejos, alheios aos nossos e às nossas compreensões (CONTRERAS, 2002, p. 209).

A partir dessas últimas colocações, aflora uma dimensão da vida humana de pouco reconhecimento e desenvolvimento na vida profissional: a dimensão emotiva. Na visão popular da profissionalidade, principalmente na visão do especialista técnico, a afetividade é encarada, inclusive, como inconveniente por poder alterar os diagnósticos e os resultados ou a aplicação racional dos métodos. Ou seja, uma visão de racionalidade mais dinâmica não concede a devida importância aos aspectos emotivos que sustentam o compromisso pessoal com o trabalho de ser professor.

Sobre a necessidade de o professor saber o que busca e o que pretende e de definir seus modelos educativos, Esteve (2006, p.40) sintetiza de maneira muito prática:

El problema se agudiza, además, cuando el profesor no ha hecho una elección clara e consciente del tipo de educación que desea producir y pretende ejercer su profesión sin definir que valores le parecen educativos, cuáles va a fomentar y cuáles otros, por el contrario, desea inhibir o combatir abiertamente.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Tradução: O problema se agrava quando o professor não fez uma eleição clara e consciente do tipo de educação que deseja produzir e pretende exercer sua profissão sem definir que valores lhe parecem educativos, quais ele vai fomentar e, pelo contrário, quais ele deseja inibir ou combater abertamente.

Portanto, em nosso entender, para podermos fazer frente às demandas contemporâneas, mais uma vez se sobressai a necessidade do redimensionamento da identidade profissional e do desenvolvimento da autonomia docente.

A dimensão afetiva e emotiva da profissionalidade, segundo Contreras, também é um aspecto importante da construção da autonomia, corroborando mais uma vez, a afirmação de Mosquera e Stobäus (2006b) de que é impossível separar-se a vida profissional da emocional.

Como estabelece Contreras, “a dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral” (2002, p.210). Portanto, o aspecto emocional é indubitavelmente importante para o desenvolvimento de uma autonomia profissional madura. Porém, não se trata da aceitação sem crítica das emoções, mas sim da não-separação ou da impossibilidade de separação das dimensões pessoal e profissional da vida humana.

E, nesse contexto, como orienta Mosquera (1977), o autoconhecimento é fator de grande contribuição, pois oportuniza um melhor entendimento da forma pela qual nossos sentimentos influenciam nossas compreensões e atuações. Esse autor recomenda a busca do autoconhecimento como processo de desenvolvimento pessoal - que o educador seja capaz de ver-se a si próprio, de entrar em si mesmo e se auto-revisar, reconhecendo-se, aceitando seu próprio processo de vida, revelando ser uma pessoa madura.

Para Contreras, a contribuição do autoconhecimento no desenvolvimento da autonomia madura significa a exploração e compreensão de nós mesmos. Isso permite entendermos a realidade múltipla que nos constitui, indagando as dimensões não-reconhecidas nem integradas, compreendendo nossas experiências de marginalização e opressão, e tratando de descobrir as dissonâncias entre nossas diferentes dimensões pessoais.

Ainda nesse contexto, o autor salienta que não se trata de um exercício isolado de autoconhecimento, senão de um exercício de busca interior que requer também a descentralização. Trata-se de “conseguir se ver de fora”, que tem em conta outras posições e outros princípios, a partir da experiência de relacionamento e entendimento ou não dos outros.

Ao postular que a autonomia também está vinculada às dimensões afetiva e emocional, Contreras, Mosquera e Stobäus se aproximam, reforçando a necessidade do desenvolvimento da dimensão pessoal na constituição da identidade profissional docente.

Também Contreras postula a necessidade de um movimento exploratório de tentativa de compreensão das relações profissionais e do sentido educativo, do crescimento pessoal, que podem ser as mesmas para aqueles com quem se trabalha. “Entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos nós mesmos. Avaliar a importância educativa de uma certa prática é avaliar também o que para nós significa e supõe

intimamente” (2002, p. 211). Um processo de autoconhecimento profissional que nasce e retorna ao contexto de relações sociais.

A autonomia profissional madura e responsável considera e reflete a multiplicidade de perspectivas e valores educativos como é o ensino. Sendo assim, reconhecer inseguranças e convicções pessoais, enfrentando-as e problematizando-as não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas, sem estar no contexto de uma relação.

Esses autores orientam para a necessidade de reivindicar autonomia profissional e pessoal (racional e emocional), percebida como complementação entre diversas dimensões da pessoa humana: autoconhecimento, sensibilização cognitiva e emocional-afetiva.

**QUADRO 04 – A concepção ampliada da autonomia docente**

**AUTONOMIA DOCENTE:**

1. Como reivindicação trabalhista e exigência educativa;
2. como qualidade da relação profissional;
3. como distanciamento crítico;
4. como consciência da parcialidade e de si mesmo.

⇓

1.

- ✓ **AUTONOMIA COMO DIREITO TRABALHISTA E NECESSIDADE EDUCATIVA**  
- PROFISSIONALIDADE -:

Dotá-lo de significado, vontade e intenção criadora,  
para o bem da educação e do próprio professor

2.

- ✓ **AUTONOMIA SOCIAL - COMO TAREFA MORAL**

Construída permanentemente no exercício do juízo moral autônomo, na reflexão crítica deliberativa e na interação social: contribuindo para a construção de uma identidade profissional autônoma.

3.

- ✓ **AUTONOMIA COMO DISTANCIAMENTO CRÍTICO,**  
**RESPONSÁVEL, MADURO E AUTÔNOMO:**

independência intelectual ⇒ processo de emancipação dos professores

4.

- ✓ **AUTONOMIA PROFISSIONAL E PESSOAL** (Racional e emocional)  
complementação entre diversas dimensões da pessoa humana:  
autoconhecimento, sensibilização cognitiva e emocional-afetiva.

### 2.2.5 A concepção dinâmica da autonomia

Como resultado da seqüência das reflexões, desenha-se a autonomia de professores como uma *dinâmica*, um entrelaçamento de dimensões fundamentais acima do trabalho do professor. Ela é constituída pelos princípios de obrigação moral e compromisso social, podendo ser compreendida a partir da identidade profissional e de suas vinculações sociais, que envolvem:

a. *Independência de Juízo*: significando que cada docente tem a responsabilidade de, através de sua liberdade, assumir por si mesmo as convicções pedagógicas pelas quais se orienta. Não há forma de atuar moralmente com a moralidade do outro.

↳ Para a constituição da identidade no contexto de relações, através do claro entendimento dessa independência de moral e intelectual construída no contexto de relações pessoais e profissionais.

↳ Conseguindo manter um certo distanciamento crítico para poder encontrar equilíbrio entre as convicções e as exigências das situações, mas sempre consciente de que os valores educativos e sociais devem ser uma posição a ser cuidada por meio da manutenção da tensão crítica em relação ao sentido do ensino e às funções que possa cumprir.

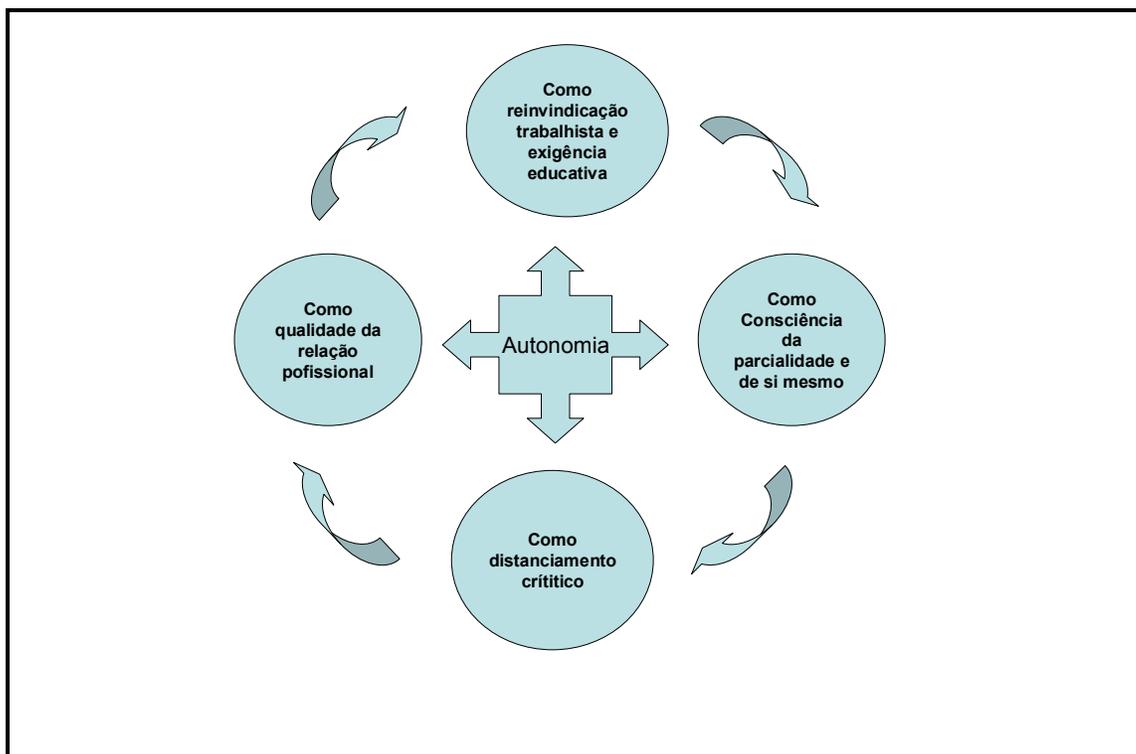
↳ Sendo consciente da parcialidade de nossa compreensão dos outros. Percebendo que não é possível manter o distanciamento crítico sem atender também à sensibilidade moral a partir das quais seremos capazes de comparar as dimensões da vida humana não-compreendidas e não-integradas. “A autonomia requer tanto a construção de valores que nos permitem o distanciamento crítico, como a consciência de que nossa compreensão dos mesmos é incompleta e inconsciente” (CONTRERAS, 2002, p. 215).

b. *Uma qualidade da relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos*, através de um olhar ao nosso interior, do autoconhecimento que pode permitir a sensibilização, a compreensão da forma como nossa posição e disposição pessoal, nossas convicções e desejos afetam nossa compreensão do outro e de nossos relacionamentos.

c. *Compreender a nós mesmos e às nossas circunstâncias é também um processo de discussão e contraste com os outros*, como parte necessária e complementar do autoconhecimento. Isso exige contraste com os outros, discussão entre profissionais e outros setores envolvidos na nossa atividade educativa.

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não podem ser realizadas senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com as outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. (CONTRERAS, 2002, P.215)

#### QUADRO 05 – A Concepção dinâmica da autonomia



Fonte: autor, 2007

### 2.3 A AUTO-IMAGEM E A AUTO-ESTIMA DO PROFESSOR

O objetivo fundamental desta seção é analisar a auto-imagem e a auto-estima, suas construções e suas relações com o desempenho profissional docente. Ao pretender lidar com a pessoa do professor de língua estrangeira, buscando conhecer seus sentimentos e concepções, o entendimento de suas preocupações, suas satisfações, suas realizações, enfim, do projeto de vida profissional imaginado por ele como realização profissional, além das concepções que tem a respeito da contribuição social de seu trabalho, necessitamos buscar uma compreensão

da auto-imagem e da auto-estima. Para tais entendimentos, encontramos sustentação nas teorias de Polaino-Lorente, Maslow e Mosquera e Stobäus.

O conceito de auto-estima é multidisciplinar e, por isso mesmo, complexo e bastante vinculado ao conceito de auto-imagem. Esse conceito está essencialmente relacionado à íntima valoração que a pessoa faz de si mesma: “A auto-estima não é outra coisa que a estima de si mesmo, o modo em que a pessoa ama a si mesma” (POLAINO-LORENTE, 2004, p. 21).

A auto-estima também está ligada a conceitos afins como ‘autoconceito’, instrumento de integração dos dados da experiência adaptados à realidade que, na visão de Lorente (2004, p.26), é o “conjunto de conhecimentos e atitudes que cada pessoa tem a respeito de suas aptidões, capacidades, corporeidade, habilidades, destrezas, papéis sociais, ou seja, acerca de sua personalidade inteira”. Já a ‘auto-eficiência’ é entendida como a cota de poder e competência do indivíduo. “A auto-estima é a crença acerca do próprio valor, susceptível de dar origem e configurar certos sentimentos relevantes acerca de si mesmo e através deles do próprio conceito pessoal, dos demais e do mundo”.

No sería extraño que entre las diversas dimensiones del ‘Yo’, una de ellas – ahora especialmente entendible – fuera la auto-estima, entendida esta como conocimiento de uno mismo en lo relativo a las propias capacidades personales, al modo en que nos relacionamos con los otros, al modo en que los otros nos perciben, además de a los valores que en el transcurso de la propia vida se han ido encarnando y configurando como referentes singulares e inequívocos de la propia forma de ser <sup>5</sup> (POLAINO-LORENTE, 2004, p. 27).

É importante frisar que, segundo o autor, os sentimentos de auto-estima estão subordinados de algum modo às representações mentais, aos elementos de que dispomos no mapa cognitivo, ou seja, subordinados aos valores, que são tomados como critérios na avaliação.

Outras variáveis também influenciam a auto-estima, entre elas podemos citar a maior ou menor aceitação ou rechaço social que nosso comportamento possa gerar, a aprovação ou repúdio com que outras pessoas nos manifestam suas opiniões, a exclusão ou inclusão em determinados cenários sociais, etc. Essas últimas influenciam muito menos que “a confiança em si mesmo que se alcança toda vez que, por exemplo, ocorre um perfeito encaixe entre o

---

<sup>5</sup> Não seria estranho que entre as diversas dimensões do “EU”, uma delas – agora especialmente entendida – fosse a auto-estima, entendida como conhecimento de si mesmo relativo às próprias capacidades pessoais, ao modo que nos relacionamos com os outros, ao modo como os outros nos percebem, além de todos os que no transcurso da própria vida foram se encarnando e configurando como referentes singulares e inequívocos da própria forma de ser.

que se pensa e o que se diz, o que se diz e o que se faz, o que se faz e o que se pensa” (POLAINO-LORENTE, 2004, p. 29).

Polaino-Lorente postula que a surpreendente capacidade de experimentar o próprio valor intrínseco, independentemente das características, circunstâncias e conquistas pessoais obtidas, e que aparentemente o definem e o identificam socialmente, é pouco comum nos dias de hoje. E, no entanto, esse é um fundamento esplêndido para o desenvolvimento de uma auto-estima mais estável, menos dependente do meio e, portanto, muito mais livre e independente. O autor justifica citando a definição de auto-estima a partir da perspectiva clínica.

A auto-estima – escreve Branden, 1969 – conta com dois aspectos inter-relacionados: vincula um sentido de eficácia pessoal e um sentido de merecimento pessoal. Constitui a soma integrada de auto-respeito e autoconfiança. É a convicção de que se é competente para viver e merece viver (idem, p. 27).

Para Polaino-Lorente (2004, p. 37), a auto-estima depende de fatores como o conhecimento de si mesmo, os sentimentos e os afetos relativos a si mesmo, o comportamento pessoal e o modo como os outros nos estimam:

“*O conhecimento de si mesmo*”, percepção imediata e emotiva, refere-se à informação que a pessoa dispõe de si mesma no mapa cognitivo. Esse fator está relacionado à atribuição de valor dados às características pessoais e a um conhecimento pessoal baseado na realidade, apoiado no conhecimento real da realidade.

“*Os sentimentos e os afetos relativos a si mesmo, reflexão e cognição*” referem-se ao que sentimos em função do que pensamos, ou seja, ao mesmo juízo que pensamos acerca de nós mesmos. Igualmente, sentimos que a expressão dos sentimentos está bastante vinculada à auto-estima. Além disso, os acontecimentos vividos por alguns podem ser revividos por outros, o que permite dizer que “*os afetos dos outros nos afetam*” (p. 41); a empatia também está presente.

“*O comportamento pessoal, a pragmática da ação e comportamento*” informam que a auto-estima depende especialmente do que a pessoa faz com a sua vida. “*Nenhuma ação deixa indiferente a quem a realiza*”, portanto, o que fazemos também modifica o modo como nos estimamos, assim como também manifesta e expressa a pessoa que somos. Essa ação pode estar relacionada ao *hábito*, a uma atitude que permite qualificar a pessoa no que se refere a suas ações e comportamentos, como consequência do modo de se comportar. Auto-estima e comportamento se necessitam e se constroem reciprocamente.

A situação ideal para a auto-estima é de que as três vias, perceptiva, reflexão e comportamento se articulem. Para que esses três fatores realmente contribuam para a elevação da auto-estima, duas condições devem ser atendidas:

- que o conhecimento de si mesmo esteja fundamentado na verdade; e
- que a pessoa tenha um projeto pessoal realista que possa alcançar, independente do esforço que tenha para fazer. “Sem projeto não existe auto-estima possível”.

“O modo como os outros nos estimam” está ligado à “experiência de sentir-se querido”, o modo como as qualidades pessoais são consideradas valiosas pelos outros. É um fator que surge antes do nascimento, identificado como “apego” e “confiança e autoconfiança”, considerados elementos chaves e originários da auto-estima pessoal. Ele está vinculado ao que se nomeia “modelos práticos do mundo e de si mesmo” (p. 46), que cada criança constrói em virtude da interação que tenha vivido com seus pais. Essa experiência condiciona o futuro da auto-estima pessoal, as expectativas, os planos de ação, enfim, os projetos pessoais.

Os estudos de Mosquera (1977), à luz das teorias de Maslow, permitem identificar a inter-relação da auto-estima e da auto-imagem com o desenvolvimento humano e, nesse caso, com o desempenho profissional docente. Esses estudos demonstram que a maior parte da aprendizagem humana decorre das relações interpessoais. As teorias da auto-imagem e da auto-estima, fortemente defendidas por aquele autor, têm importância fundamental no que diz respeito ao desempenho de cada ser humano na cultura; inclusive no desempenho profissional.

Mosquera, referindo-se ao desenvolvimento pessoal, fundamentado na hierarquia das necessidades de Maslow, explica que a necessidade está intimamente unida à estrutura orgânica do ser humano e é básica para entender a sua conduta de carência e privação. Essa necessidade é algo individual, que aparece quando a pessoa apresenta alguma carência específica, um aspecto desequilibrador em seu comportamento, que precisa ser restabelecido. As necessidades básicas estão inseridas, primeiramente, a partir da sobrevivência, da afirmação da vida e do desejo de continuar vivendo, mas são também uma força do organismo para se expandir e crescer.

O autor ressalta, com mais ênfase ainda, a idéia de auto-realização, configurada na segurança física e psíquica. Essas são características nucleares, fundamentadas na tendência à sobrevivência associada à hierarquia das necessidades de Maslow, a saber: necessidades

fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades de integração e amor; pertinência (social); e necessidades de estima.

Cada uma dessas necessidades tem importância unicamente se satisfeitas as que precedem a lista e, quando todas as necessidades relacionadas à sobrevivência forem satisfeitas, ampliam-se para um quinto nível de necessidade, chamada por Maslow de necessidade de crescimento ou auto-realização.

Na visão de Maslow, a auto-realização refere-se ao desejo da pessoa de crescer e desenvolver ao máximo seu potencial. Trata-se de um processo contínuo e permanente de busca de novos objetivos, novos desafios, novos significados de auto-expressão. Tal nível só pode ser buscado a partir do desenvolvimento de uma auto-imagem e de uma auto-estima positivas, bem como a estima dos outros. Ainda segundo o autor, tais níveis de respeitar-se e ser respeitado pelos outros é essencial para a saúde mental e o bem-estar da pessoa.

O processo de construção e desenvolvimento da auto-imagem e da auto-estima, a partir dos estudos de Mosquera, pode ser entendido, de forma bastante simplificada, a seguir.

Todo o indivíduo tem uma percepção de si como ser-no-mundo (o *self*), que é a principal característica do desenvolvimento da pessoa. Essa percepção corresponde à imagem de si, construto que inclui a identidade pessoal e a tendência à auto-realização. Segundo o autor, do seu desenvolvimento decorre a auto-estima. Na construção da auto-imagem e auto-estima, o *self* tem participação fundamental. É uma característica bastante específica que se dá na internalidade do ser humano e que lhe mostra a possibilidade de seu desenvolvimento, sua experiência e atividade. Não constitui a personalidade em sua totalidade, mas é a parte mais importante da pessoa.

Por conseqüência, o *self* está diretamente relacionado à construção da auto-imagem que, nesse processo, está inicialmente ancorada pelo corpo, para depois emergir através das várias experiências individuais que a pessoa desenvolve a partir do seu corpo e em situações sociais de interação. Com o crescimento, o *self* vai-se desprendendo dos aspectos físicos, organizando os hábitos, ampliando os valores, desenvolvendo um processo de pensamento e constituindo uma estrutura de auto-imagem para cada indivíduo, pois “a auto-imagem é uma espécie de espelho pessoal” (MOSQUERA, 1977, p. 31). Quanto mais saudável for a personalidade, mais aberta a mudanças, mais pronta estará para uma auto-realização mais plena.

O autor relata ainda que o processo de construção da auto-imagem envolve a imagem individual, os julgamentos que realizamos e o auto-sentimento. Em outras palavras, a auto-imagem é construída a partir da imagem individual que aparece através dos outros, com as

relações sociais que estabelecemos, com as ações que realizamos e com a interpretação do nosso comportamento. Através dos julgamentos que realizamos, pelos quais estabelecemos princípios e quadros de valores; e através do auto-sentimento como amor, orgulho, culpa e vergonha – estágios pelos quais o indivíduo passa –, são estabelecidas diferenças vitais para a nossa própria vida. A confirmação ou rejeição dos outros e as nossas ações evidenciam o impacto dessa interação, consolidada através das aprendizagens, e nos levam a nos tornarmos cada vez mais pessoas humanas.

A estruturação do ser humano, a partir do condicionamento modelador exercido pela sociedade, determina seu próprio comportamento, evidenciando o desenvolvimento de si mesmo e a capacidade de operar a sua própria vida:

O indivíduo, à medida que vai se descobrindo, vai descobrindo sua intimidade, e esta descoberta da intimidade é essencial para a visualização da pessoa, para o conhecimento de si. Nesse sentido, a personalidade responde àquilo que Erik Erikson coloca como processo de identidade, como auto-imagem e auto-estima. Uma personalidade, ou seja, o indivíduo que se conhece, tem uma imagem de si mesmo e a partir dessa imagem pode se apreciar ou não (MOSQUERA, 1977, p.116).

Tanto a auto-imagem como a auto-estima são conceitos também ligados à busca de um sentido vital. Esses sentimentos se constroem através de desempenhos e manifestações da personalidade que levam à identificação pessoal e ao conhecimento de si próprio, podendo resultar em uma busca contínua por elaboração de imagens pessoais que possibilitem um sentido de autovalor. “Uma construção pessoal a partir da relação com o autor e com o ambiente” (MOSQUERA, 1977, p.61).

Portanto, as reflexões pessoais, valoradas e retroalimentadas pelos outros, levam à construção contínua da auto-imagem e possibilitam o crescimento da auto-estima. “A auto-estima decorre dos motivos predominantes que são colocados na própria cultura. Esses motivos, por sua vez, criam ambientes de estímulo e desafio: auto-imagem e a auto-estima são construídas num contexto de interdependência” (idem, p.61).

A auto-estima, nesse caso, provém da aprovação dos outros membros do grupo de referência ou de grupos mais amplos. A partir desse inter-relacionamento, passa a ser estruturado o *status* que o indivíduo tem na comunidade ou na sociedade.

Ainda sobre a construção da auto-estima, Mosquera revela, baseado na hierarquia dos cinco motivos fundamentais do comportamento humano de Correl<sup>6</sup>, que a necessidade

---

<sup>6</sup> Cinco motivos fundamentais de Correl; aceitação social, proteção propiciada pela família, amor que nos devotam e devotamos, crescimento contínuo de uma auto-estima sadia e independência.

mais significativa dentro de uma dinâmica sócio-cultural possa ser dada através do que ele denominou de *sentido do desenvolvimento integral de si mesmo*, desenvolvido a partir do “entendimento que os outros fazem parte da nossa vida e que a aprendizagem mais importante está na possibilidade de criar um mundo, no qual o maior ensino possa ser a integração do ser humano consigo próprio e a empatia incondicional com os outros”.

Fundamentados nesse postulado de Mosquera (1977, p.38), podemos dizer que pessoas que buscam esse entendimento, ou seja, as pessoas que participam da vida em interação com a sociedade, fazendo o bem a si mesmas e aos demais, poderiam desenvolver ainda mais seu *selfe*, conseqüentemente, elevar sua auto-estima.

Para Mosquera, a auto-estima é resultado de motivações predominantes que são colocadas na própria cultura. A partir delas se cria um ambiente de estímulo e desafio e, nesse caso, o comportamento humano se estrutura através de padrões colocados pelo próprio ambiente, que aparecem nas linhas de comportamento do indivíduo.

Portanto, o ambiente tem um papel fundamental nas ações humanas porque, em seu aspecto físico, influencia no sentido de tempo, espaço e necessidade que o indivíduo experimenta. Dessa maneira, pode-se dizer que a “auto-estima serve como protetora de nosso ego ante as necessidades impostas pela sociedade e os estímulos que o ambiente cria como desencadeadores de formas essenciais e valorativas das ações” (MOSQUERA, 1977, p. 64).

O *status*, na visão de Mosquera, também participa dessas construções através de um papel não só no sentido funcional, mas também dinâmico, que permite a sua consolidação e significação na vida cotidiana e nos desempenhos de aceitação e rejeição por parte dos outros. Além disso, o autor mostra a participação de outras forças que influenciam a ação humana, provocando os padrões de comportamento, a saber: as forças físicas, as forças sociais, o processo fisiológico, a percepção ambiental, a aprendizagem, a seleção por pessoas e a seleção por comportamentos indutivos. Na constituição da auto-imagem e auto-estima, participam, de forma especial, as forças sociais, a aprendizagem e a seleção por comportamentos indutivos.

*As forças sociais* são sabidamente as mais coercitivas e fortes, manifestadas através de padrões de cultura e, em especial, através do processo educacional. A auto-estima resulta, em sua maior parte, dessas pressões sociais levadas a cabo pelos adultos.

A *aprendizagem* também tem participação significativa na construção da auto-imagem e da auto-estima, uma vez que participa da configuração e transformação da auto-imagem através da interação com os outros.

A *seleção por pessoas* remete aos modelos significativos que participam da configuração da auto-imagem pelo indivíduo, escolhidos nas relações interpessoais. Mas, segundo o autor, *é a seleção por comportamentos indutivos* a característica mais valiosa, pois, em meio ao processo da construção de personalidade e, portanto, da auto-imagem, o indivíduo pode escolher o que mais lhe convier, revelando assim uma coerência internalizada que se consolida na concepção de mundo desenvolvida e na articulação estabelecida em seu contexto.

É importante registrar que a ênfase apontada por Mosquera na seleção de comportamentos indutivos pode ser identificada também nas colocações mencionadas por Contreras (2002, p.195) ao defender o aspecto chave da autonomia docente. Segundo ele, tal aspecto é a obrigação moral, em conjunção com o imediatismo e a complexidade do contexto de sala de aula. O professor é obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos e a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades, o que indica a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo. Ou seja, o docente escolhe, assume e articula da maneira que lhe parece mais conveniente, a partir de seu juízo crítico diante do contexto que se apresenta.

Mosquera também orienta que a auto-imagem, tal qual a auto-estima e a autonomia, “decorre de todas as circunstâncias encontradas nos diferentes momentos pelos quais o indivíduo passa. Não existe de maneira alguma uma terminalidade” (1977, p. 71). Ele estabelece que a pessoa humana precisa aprender a desejar vigorosamente um quadro de virtudes que dão um sentido mais nítido à sua humanidade, e que: “a defesa da auto-estima consiste na fortificação das virtudes básicas, em tornar específico o espaço-tempo da existência humana e, especialmente, em estimular a integridade ecológica do homem através da revisão do seu estilo de verdade”.

No que diz respeito especificamente à educação e à pessoa do professor, Mosquera postula que um sentimento pedagógico eficiente só pode existir a partir de um estilo de vida. Esse estilo só pode se transformar na medida em que a moral proposta focalize as potencialidades das gerações – etapas da vida, dentro de uma visão real e não-ilusória, dinâmica e não reticente, direta e não sub-reptícia. (p.71):

Se educar é um estilo de vida, nosso estilo de vida deverá mudar, pois entendemos que qualquer dinâmica educacional implica uma concepção valorativa que temos de nós mesmos e de nossa cultura. Provavelmente, o maior problema seja a má colocação e oportunização de valores morais e culturais para as gerações mais novas.

Ainda retomando as implicações diretas da auto-imagem e da auto-estima na prática docente, Mosquera alerta que a combinação de dois fatores colocam em risco a auto-estima: as experiências de fracasso nas ações pessoais e a diminuição da estima que outras pessoas dedicam ao indivíduo. Ele reforça que as condições da vida cotidiana e as avaliações culturais exercem uma forte influência sobre a auto-imagem pessoal. Podemos afirmar, portanto, que esses fatores influenciam fortemente a auto-estima docente, uma vez que o exercício docente é um compromisso público que sofre apreciações constantes da sociedade, determinando fortemente, segundo Mosquera, o comportamento que cada indivíduo elabora no decorrer de sua existência.

O autor (1978, p.69) explica que “pessoas com *direção interna* têm desempenhos que as caracterizam e as individualizam. Já indivíduos *dirigidos para os outros* têm outro tipo de comportamento e ação”. Essas duas possibilidades comportamentais levam à problemática de *como a auto-estima se desenvolve e como afeta a imagem* pessoal e social do indivíduo.

Para o autor, a natureza da auto-imagem reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e idéias que se referem à dinâmica pessoal. Ele relaciona o desenvolvimento da auto-imagem a um processo contínuo determinado pela vida individual que se estrutura na ação social. A auto-imagem surge com a atualização continuada do processo de interação que envolve a noção de grupo, particularmente de *grupo social*.

A partir dessas reflexões de Mosquera, salientamos que a construção da identidade humana e, neste estudo, também da identidade profissional docente, consubstanciada na auto-imagem, é um processo claramente interativo em que os indivíduos reproduzem os padrões profundos e aparentes da cultura e os valores considerados significativos para o desenvolvimento de suas vidas. “Toda a auto-imagem é uma dialética entre o mundo internalizado e a construção do social” (MOSQUERA, 1977, p.71).

Desse modo, a consciência de si mesmo se estabelece numa teia de inter-relações entre o indivíduo e a situação social determinada pela qualidade dessa experiência: “A importância da auto-imagem e da auto-estima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida” (MOSQUERA, 1977, p. 71). Ou seja, a auto-imagem e a auto-estima, ao mesmo tempo em que sustentam e são fontes de unicidade humana, são processos flexíveis de transformação contínua, constituindo a flexibilidade e a originalidade da existência do indivíduo, estas fortemente determinadas pelas estruturas sociais, ideológicas e as necessidades pessoais. A auto-imagem decorre, portanto, da

capacidade de poder que cada pessoa desenvolve em contato com o meio ambiente e com os outros.

A auto-imagem e a auto-estima vinculam-se, então, ao sentimento de autovalor (valor próprio) estabelecido na luta pela existência, conservação, realização e no empenho de realização como *pessoa* portadora de valor e dignidade, refletida na sua *consciência de estima, sentimento de valor próprio e sentimento de honra*.

Mosquera sustenta que a auto-imagem alta leva a melhores rendimentos e performances pessoais. “Acredita-se que o rendimento mais elevado está naqueles indivíduos que possuem maior conhecimento de si mesmos, aqueles que, por sua vez, sentem-se motivados pela ação como tal e se satisfazem momentaneamente com o resultado de uma ação sua” (1977, p. 108).

Segundo o autor, o centro de gravidade da auto-imagem está ( p.73):

- *na consciência de estima e sentimento do próprio valor*, a partir, não só de formas de apreço, consideração, amor, etc., senão do verdadeiro sentimento de valor que se nutre especialmente do respeito que a pessoa tem por si;
- *no sentimento da honra*, não apenas como síntese do autovalor como objeto nem como sujeito, senão como aspectos caracteriológicos e padrões de ordem cultural e social, significando linha de ação e desenvolvimento comportamental.

É importante ressaltar que, para Mosquera, o autovalor - análise realista do que a pessoa é e do que representa para sua existência - é consequência da auto-imagem adequada e coerente e da auto-estima que teve desenvolvimento realista, sempre como processos permanentes e continuados de desenvolvimento pessoal.

A autenticidade do valor decorre das avaliações que os indivíduos aprendem a fazer de maneira mais objetiva, quando consideram as forças, potencialidades, virtudes e possibilidades. Todos esses elementos são aberturas para novos horizontes e novas maneiras de se tornar mais humano e, especialmente, aceitar a possibilidade de que a existência é algo inacabado e, conseqüentemente, desafiador. Não existe estaticismo, a dinâmica da personalidade está colocada no paradigma do eterno devir (idem, p. 73).

### 2.3.1 O autoconhecimento

Identificamos em Mosquera uma orientação para autoconhecimento, para sua importância como elemento relacionado ao desenvolvimento da auto-imagem e da auto-estima e, conseqüentemente, ao desempenho docente em sala de aula. O autor salienta, portanto, a importância do desenvolvimento do autoconhecimento no desenvolvimento da auto-imagem e da auto-estima: “Tornar-se pessoa é algo sumamente difícil, porque exige uma revisão pessoal, profunda, séria e delicada, crença numa profunda força, sabedoria advinda não do conhecimento, mas da internalização humanizada e do exame meditativo” (MOSQUERA, 1977, p.33).

Para o autor, um retorno à intimidade representa um dos caminhos mais significativos e profundos da dinâmica interpessoal e, em especial, do conflito gerado pela própria situação do homem na contradição de sua imagem.

Mosquera enfatiza ainda que faz parte do desenvolvimento humano e, nesse caso, consideramos também que faz parte da busca de qualidade no desempenho profissional, que a pessoa seja capaz de ver-se a si própria. Capacidade de entrar em si mesma e se auto-revisar, reconhecendo-se, aceitando seu próprio processo de vida e nele se inserindo, buscando utilizar suas potencialidades pessoais e experienciais para o próprio desenvolvimento e também para fomentar o progresso dos outros e de seu contexto. Fica claro, portanto, que a tendência da pessoa ao positivo e ao crescimento pessoal pode contribuir para o autoconhecimento e para o desenvolvimento de uma saudável auto-imagem e auto-estima. Conseqüentemente, a pessoa caminha para a autonomia e a maturidade e, portanto, vislumbra a possibilidade da auto-realização mais plena.

Assim sendo, entende-se que também profissionalmente é fundamental que o educador desenvolva essa característica, essa atitude de voltar-se para si e revisar seu comportamento incessantemente, procurando ser ao máximo objetivo, procurando ter uma visão de si mesmo, livre de preconceitos próprios e dos outros. Na concepção de Mosquera, nessas condições, o professor se revela uma pessoa madura<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> “Característica da personalidade madura é quando o indivíduo possui auto-sentimento. Isto significa que o indivíduo se auto-estima e se aprecia” (MOSQUERA, 1977, p.121).

Esta pessoa tem a capacidade de se dedicar ao trabalho, não por necessidade, mas porque o trabalho é para ela uma auto-expressão, uma profissão na qual o indivíduo se define, se estende e aparece como pessoa capaz de poder estruturar-se adequadamente. É capaz de assumir e aceitar a responsabilidade, desde o momento em que assumiu. (MOSQUERA, 1977, p.121).

Na prática profissional, acreditamos que o docente que busca o autoconhecimento conhece seu próprio eu, sabe o lugar e a forma e como pode ocupar uma determinada situação social e cultural. Ele toma consciência da responsabilidade que assumiu, não apenas trabalha ou desempenha um cargo docente porque convém aos seus interesses, mas o faz por ser esta uma forma de enriquecimento e crescimento da personalidade. É uma pessoa capaz de obediência, mas significando adesão crítica e não-submissão passiva. Ou seja, é um profissional capaz de compreender outros pontos de vista ou sistemas de pensamento, que pode ponderar ou avaliar – revisando o próprio pensamento. Ele recicla, ajusta e reajusta constantemente seus pontos de vista à luz de novos conhecimentos, aspirando buscar conhecimentos intelectuais específicos.

Entendemos então que, a partir do autoconhecimento e da conseqüente aceitação de si mesma, a pessoa será mais ajustada, terá uma auto-imagem e uma auto-estima mais positivas e, conseqüentemente, uma condição mais saudável. Ela terá também a necessidade de estima e de consideração dos outros, fatores que contribuirão significativamente para o desenvolvimento pessoal mais pleno e promoverão um desempenho profissional mais eficiente, gerando uma contribuição social através dos resultados mais positivos de seu trabalho.

A partir do exposto nesta seção, apontamos que ressignificar a identidade profissional, desenvolver a auto-imagem e a auto-estima positivas, apoiado pelo autoconhecimento e pela busca constante e progressiva da auto-realização, estas são necessidades fundamentais do ser humano. Dessa forma, podemos inferir que a busca da auto-realização, da auto-imagem e da auto-estima positivas é indispensável para um melhor desempenho profissional.

Assumido está, portanto, que em nosso entender, alinhados a Mosquera e Stobäus (2006a, p.102), no processo pedagógico, além do conhecimento, concorrem aspectos de subjetividade e afetividade humana, entre os quais estão a auto-imagem, a auto-estima e a auto-realização. E, principalmente,

a dinâmica entre os componentes, dentro de determinados contextos (tempos e espaços), que tornam o ensino e aprendizagem processos particularmente relevantes no presente e, possivelmente, mais ainda no futuro dessas pessoas, em termos de um desenvolvimento psicológico e social continuado.

## 2.4 QUALIDADES E PERSPECTIVAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Finalizando as colocações feitas neste capítulo, este dedicado à constituição da identidade profissional, considera-se oportuno referir as considerações de Mosquera a respeito das qualidades e perspectivas da formação e da constituição da identidade do docente de línguas estrangeiras.

O autor estabelece que a principal incumbência do professor de línguas estrangeiras se situa no plano sociocultural, tornando o docente "*um trabalhador social por excelência*", evidenciando que o sentido crítico da formação deva ser a “obrigação de conhecer de perto o que implica seu trabalho e qual o sentido que ele deve possuir” (MOSQUERA, 1989, p.10).

Ainda segundo o autor, o conhecimento crítico pode tornar a educação um processo diferente, despertando motivações e posicionamentos próprios ante a vida. Ele aponta três tipos de educação fundamentais para esses professores:

a. A educação acadêmica – através do preparo específico de conhecimento, referindo-se a conhecimentos e práticas na área específica em que o autor estabelece que deveria ser de claro valor científico, humanístico e principalmente de interconexões estabelecidas habilmente por currículos inteligentes e postas em prática com valores de reconhecimento de sua integração em ação eminentemente de “Produção Crítica do Conhecimento”.

b. A educação pedagógica – através preparo do ato de ensinar, referindo-se a conhecimentos e práticas de contextualização do papel docente como tal. A presença não somente de matérias de formação pedagógica, mas sim do reconhecimento de linhas de ação, que exige autoconsciência do como fazer e por que fazer – ação moralmente comprometida.

c. A educação cultural – através contextualização da ação pedagógica, referindo-se a conhecimentos e práticas da pluralidade social e cultural. O que requer agudeza de conhecimento e uma leitura crítica da realidade.

Ainda se referindo às qualidades do professor de língua estrangeira, Mosquera (p.11) explica que as características de educação acadêmica, pedagógica e cultural não precisam ser definidas operacionalmente, mas sim analisadas, discutidas e postas em prática. A saber:

1. Qualidade lingüística: conhecimentos profundos da estrutura da língua materna e estrangeira, com entendimento do significado e valor da palavra como ação transformadora.

2. Qualidade sócio-cultural: contextualização de outros modos de perceber e sentir a vida - pluralidade e diversidade cultural - contra a castrativa e dogmática mania hegemônica de sermos todos iguais; trata-se do direito de ser diferente.

3. Qualidade Instrumental: utilização e viabilidade da comunicação como forma cognitiva e operacional de oportunizar a comunicação multilingüística; sentido eminentemente prático.

4. Qualidade dialógica: oportunidade de comunicação na diversidade, buscando o sentido humano no seu íntimo através do diálogo que se faz por intermédio das línguas.

Tal formação seria viabilizada através de linhas de pensamento e ação que envolveria aspectos como:

- uma verdadeira relação dialética entre os três tipos de educação (acadêmica, pedagógica e cultural), avaliando a importância de cada uma delas na formação docente;
- o conhecimento pelos docentes das qualidades que devem ser enfatizadas e como elas transparecem, manifesta ou ocultamente, no currículo de formação;
- a revalorização do “dizer-dizendo” como indicador de liberdade, nas palavras do autor, “*o valor das línguas reveladoras de **Contextos** (sentidos humanos), não-limitantes, nem ideológicas, na sua consecução*”;
- o entendimento verdadeiro de que aprender língua materna e línguas estrangeiras contribui para o desenvolvimento da pessoa, para sua integridade e seu direito de dizer, além de contribuir para aproximação e reconhecimento de diversidade cultural;
- a formação crítica constituída em filosofia e dinâmica de formação, oportunizando a autoconsciência, a consciência do outro através da valorização do contexto, do texto e da palavra.

A partir dessas reflexões tentamos dizer que a formação docente do professor de línguas estrangeiras é limitada a conteúdos teóricos, científicos ou metodológicos, com a ausência de conhecimentos que oportunizem análise de contextos sociais da realidade contemporânea, através de introdução a conceitos de Antropologia Lingüística, Sociologia e Psicologia da Educação, não contribui para a construção de uma prática que pressuponha as

singularidades, complexidades e imprevisibilidades, realidade na grande maioria dos contextos escolares atuais.

Portanto, entendendo como fundamental fazer parte da construção identitária desse docente a compreensão dos contextos e dos sujeitos da aprendizagem e a capacidade de análise crítica das questões sociais contemporâneas. Pressupomos que são essas as demandas curriculares fundamentais, conhecimentos transdisciplinares como os já citados, que muitas vezes são omitidos dos programas curriculares de formação docente.

As reflexões desta seção se alinham em grande medida com a proposta de redimensionamento da identidade do professor de línguas estrangeiras em direção ao educador lingüístico da escola pública regular, apresentada a seguir.

## 2.5 A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Esta seção busca refletir sobre a educação lingüística a partir das concepções de letramento de Soares, Kleiman e Signorini e suas relações com a proposta de letramento *em língua estrangeira para o contexto da escola pública regular*, proposta esta fundamentada em Garcez e Schlatter. Julgamos essas contribuições teóricas como essenciais para o redimensionamento da identidade do profissional de línguas estrangeiras.

Para tais articulações, também contamos com as considerações do artigo “O beabá do educador lingüístico: a contribuição social do professor de línguas estrangeiras no contexto da escola pública regular”, elaborado na conclusão do Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, UFRGS, 2006, sob orientação do professor Dr. Pedro Garcez.

### 2.5.1 A concepção de educação lingüística

Neste estudo, a educação lingüística em língua estrangeira está concebida como a *educação que prepara cidadãos para uma participação plena nas sociedades complexas contemporâneas, através da socialização do cidadão plenamente letrado para o enfrentamento com a diversidade*. Nessa concepção, oportuniza-se ao aprendiz o

desenvolvimento do potencial para o trânsito intercultural, o que pressupõe a leitura e a escrita como

um processo dinâmico de desenvolvimento e implementação de estratégias de inferência, autopredição, autoquestionamento, onde, na verdade, o verdadeiro significado do texto, cada leitor irá imprimir, baseado nas suas expectativas e vivências e no seu conhecimento prévio sobre o assunto (PAIVA, 1998, p. 124).

Portanto, uma educação com vistas a contribuir significativamente na formação de pessoas socialmente participantes, conscientes de seus direitos e obrigações, responsáveis, solidárias e comprometidas com o desenvolvimento humano. Diante dessa perspectiva, enfatizamos que se trata de uma prática que não opera com o ideal de proficiência na língua.

Ao pretendermos a formação de cidadãos plenamente letrados, nosso entendimento de educação para cidadania se alinha ao conceito proposto por Jares (2005, p. 9), configurando-se em “uma prática histórica e socialmente construída, fundamentada nos princípios de dignidade, igualdade e liberdade, assim como nos princípios de justiça, participação, solidariedade, respeito, não-violência, direitos e obrigações”. Isso pressupõe a capacidade de decisão de todas as pessoas nos assuntos públicos, em um contexto de democracia participativa, laica, multicultural e solidária. Entendimento também diretamente ligado ao compromisso do direito à educação. E, em nosso caso, direito de acesso ao letramento em língua estrangeira como parte integrante na formação do aluno.

Sempre situados na linha de pesquisa adotada (Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação), que prevê princípios do desenvolvimento humano, entre eles auto-imagem e auto-estima, cidadania e inclusão, defendemos o acesso aos conhecimentos em língua estrangeira; a educação lingüística através do letramento, no contexto da escola pública regular. Buscamos, então, uma atuação profissional que contribua efetivamente para a construção de cidadãos iguais em seus direitos e reconhecidos em suas diferenças, que tenham capacidade e responsabilidade para participar nas complexas sociedades atuais.

A educação lingüística *envolve as dimensões individuais e sociais da aprendizagem*, portanto exige do professor um comprometimento pessoal com um fenômeno cultural. Esse fenômeno exige o esforço em desenvolver habilidades individuais de ler e escrever, compreender textos em língua estrangeira, com vistas à atuação adequada em contextos sociais. É necessária, então, uma educação para movimentar-se no mundo da linguagem e no mundo das línguas, evitando os preconceitos, os estereótipos e as ideologias que se enraízam

nas concepções lingüísticas dos cidadãos. Ser educado lingüisticamente é mover-se dentro de uma concepção pluralista de língua e, portanto, lidar bem com e apoiar o plurilingüismo.

Se o letramento em língua materna precisa ser funcional, é imprescindível e urgente que nas sociedades marcadas pela diversidade, onde o mundo é uma ‘aldeia global’, esperemos o mesmo do ensino de línguas estrangeiras. Esperamos que o ensino de línguas estrangeiras, quando eficientemente realizado, seja um ensino funcional para além da proficiência lingüística. Ele deve ser um ensino que desenvolva conhecimentos e potencialidades, tornando a língua estrangeira familiar, permitindo a participação do aprendente na sociedade, contribuindo para resultados importantes como o desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade social, o progresso profissional e o desenvolvimento da cidadania do aprendente, ou seja, seu efetivo funcionamento na sociedade.

Com isso, apoiamos a *presença da língua estrangeira na escola pública*, visto que os cidadãos necessitam do maior número possível de conhecimentos, de todo o conjunto de saberes e competências que lhe garantam o desenvolvimento pessoal em sua totalidade e a participação ativa e ampliada na sociedade.

### **2.5.2 Letramento: a prática potencializadora da educação lingüística em língua estrangeira**

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.  
(CHONG apud SOARES, 2001, p.41)

Para melhor compreender a educação lingüística, impõe-se o entendimento de letramento, em nosso caso adotado em sua dimensão social, entendido como um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem no contexto social” (SOARES, 2001, p. 70).

É importante ter em conta que as diversas concepções de letramento envolvem diferentes aspectos e, cada qual, apresenta perspectivas teóricas e metodológicas variadas, principalmente no âmbito das ciências da educação e das lingüísticas. Dessa forma, é enfatizado seu aspecto variado e complexo, incluindo, a diversidade de perspectivas de análise do fenômeno letramento.

Segundo Soares, letramento “é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (2001, p.18).

Essa autora distingue o letramento em duas dimensões: a *dimensão individual*, quando se trata de um atributo pessoal, “um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que incluem o processo de relacionar as unidades do som a símbolos escritos, e é também, um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2001 p. 70). E, a *dimensão social*, considerada então “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem língua escrita, e exigências sociais do uso da língua escrita” (idem, p. 66).

A concepção de letramento, *em sua dimensão social*, utilizamos o letramento em língua estrangeira para referir o tema da educação lingüística em termos de “habilidades para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (idem, p.72). Isso implica práticas das habilidades de leitura e escrita, o letramento, associadas a seus usos e formas empíricas que realmente assumem na vida social. Busca-se oportunizar ao aprendiz a possibilidade de se inserir nas atividades sociais do seu contexto.

Segundo Kleiman e Signorini, ao se enfatizar a dimensão individual, a atenção recai “sobre a aprendizagem do alfabeto para formação de palavras e frases, sem que se considerem os usos e funções sociais do tipo de texto que se está escrevendo” (2000, p. 54). Por outro lado, ao enfatizar-se a *dimensão social*, considera-se esse domínio apenas como instrumentação. “Se o sujeito conhece as funções sociais dos textos escritos, perceberá a necessidade de adquirir o código para poder ler e escrever independentemente” (idem.).

Em outras palavras, na dimensão social dos conteúdos e práticas de linguagem, “a atenção recai nas práticas de utilização de leitura e da escrita de textos em diferentes situações comunicativas” (KLEIMAN e SIGNORINI, 2000, p. 54). Nesse caso, oportuniza-se acesso à aprendizagem da leitura de textos e da leitura de mundo, que se apresenta cada vez mais exigente e dinâmica.

Dessa forma, a contribuição essencial do letramento em LE é a de preparar o aluno para ser capaz de ler o mundo; ajudá-lo a perceber seus contextos imediatos, de modo que ele possa interagir com textos que excedam esses limites. Portanto, irá potencializar suas capacidades de articulação e de participação em meio à diversidade que caracteriza os ambientes letrados das sociedades contemporâneas, que muito se faz também em língua estrangeira.

Garcez (2005) propõe, como novo desafio ao ensino de LE, nas sociedades contemporâneas, que se promova uma *verdadeira Educação Lingüística*: ensinando para que o aprendiz, no futuro, possa ocupar um espaço próprio na sociedade, fundando caminhos da consciência crítica e da instrumentação científica para a cidadania.

Para o autor, a incorporação dessa prática potencializa e valoriza o sucesso do ensino de LE, uma vez que promove a formação do cidadão capaz de expressar-se com clareza, de interpretar e produzir textos, de compreender situações usando os conhecimentos adquiridos, motivando-o a querer aprender sempre.

Claro está, portanto, que percebemos o letramento como *prática potencializadora* do sucesso do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da escola pública regular. Portanto, para sua efetiva realização é fundamental que se compreenda o que significa, na proposta da educação lingüística, “ensinar uma língua estrangeira”; ou seja, a distinção entre o *ensino de línguas* e a *educação lingüística em LE*. Nesse caso, entender o que significa educar através de *conteúdos e práticas de linguagem com função social*.

O aluno aprender precisa estar familiarizado com a LE, através de seus usos e práticas sociais; precisa saber o que fazer e como fazer uso na prática dos conhecimentos adquiridos. Portanto, ao conceito multifacetado de letramento propomos, neste estudo, o desafio de realizá-lo no ensino regular da escola pública, *também em língua estrangeira*, caracterizando assim a proposta de educação lingüística aqui defendida.

### **2.5.3 O contexto da Educação Lingüística**

Reivindicamos como *lugar de excelência* para a prática da educação lingüística, através do letramento em língua estrangeira, o contexto da escola pública regular, uma vez que se trata de ambiente complexo e diverso, instável e imprevisível, que demanda aprendizagens escolares intensamente coerentes com contexto social, com a comunidade educacional e com as necessidades e expectativas dos alunos.

Trata-se de um contexto de atuação bastante desafiador por razões multifatoriais, entre elas, dificuldades de ordem financeira, de infra-estrutura e tecnologia; dificuldades de recursos humanos frente aos deslocamentos, licenças e falta de docentes; presença de elevado número de alunos por sala de aula e de alunos oriundos de diferentes grupos sociais, inclusive,

algumas vezes, de grupos socialmente excluídos; e, em especial, da presença de alunos com diferentes conhecimentos prévios e culturais.

Assim sendo, fica claro que reivindicamos e percebemos o lugar da educação lingüística na escola pública, configurada no letramento, contribuindo para a formação da cidadania através da promoção do acesso de todos os alunos ao aprendizado da língua estrangeira, permitindo sua integração na diversidade sociocultural das sociedades contemporâneas.

Para essa finalidade, são necessárias competências e práticas pedagógicas mais específicas e adequadas, bem como um sério compromisso com o ideal de igualdade de oportunidades de aprendizagem. Encontramos proposições claramente defendidas na publicação de Garcez (2003) intitulada *What are we aiming at? Do WE know it?*<sup>8</sup> e na publicação de Schlatter e Garcez (2001), *Treinamento ou educação no ensino de línguas*. Trata-se de estudos direcionados especificamente ao ensino da língua estrangeira no contexto de sala de aula brasileiro. Esses pesquisadores detectam, na realidade de sala de aula de ensino de línguas estrangeiras, na escola pública, o predomínio da expectativa de desenvolver a proficiência lingüística, o domínio do sistema e a capacidade de repetição do conhecimento metalingüístico. Ou seja, o conteúdo ensinado e as práticas de linguagem instituídas são destituídos de qualquer função social.

Schlatter e Garcez (2001) sinalizam ainda que nesse contexto o sucesso do ensino e aprendizagem de língua está fortemente vinculado ao alcance de uma determinada proficiência lingüística, referindo-se ao domínio do sistema e da capacidade de repetição do conhecimento metalingüístico, ao controle ou comando operacional do falante ideal. Mas, sobre essa exigência, no contexto da escola pública regular, Garcez: “Foreign language proficiency in this case becomes one concern among others”<sup>9</sup>; ou seja, a proficiência lingüística é apenas mais uma das possibilidades no ensino de línguas. (2003, p. 02).

É importante mencionar que, para esses autores, ao se possibilitar ao aprendiz da escola pública o letramento, posteriormente ao alcance desse nível de conhecimento, o aprendiz irá buscar outros níveis de compreensão e de proficiência do idioma, seja por interesse, seja por necessidade individual. Assim, realizará, por exemplo, exercícios de análise de léxico e de aspectos gramaticais com foco na acurácia.

A educação lingüística considera fatores diversos, desde as necessidades, habilidades e conhecimentos individuais, até as práticas sociais e necessidades funcionais da comunidade

---

<sup>8</sup> Tradução: **O que estamos buscando (Nós sabemos?).**

<sup>9</sup> Tradução: Proficiência em Língua estrangeira, neste caso se torna uma preocupação entre outras.

aprendente. Ou seja, é imperativo ter em conta que ela não é absoluta nem universal, ao contrário, *é contextual, condicionada às condições e às necessidades do grupo social*. Esforçar-se para que o ensino de línguas estrangeiras na escola pública seja o mais funcional possível, caracteriza claramente a dimensão social da educação lingüística, de que o aprendiz seja capaz de realizar o maior número possível de atividades em que esses conhecimentos sejam exigidos em sua cultura ou grupo.

Garcez explica que na escola pública regular os educadores precisam tanto desenvolver uma visão mais complexa de ensino de línguas como atuar com uma visão global de educação e de educação em língua estrangeira. A posição desse autor é, portanto, contrária à busca incessante de proficiência lingüística no contexto em questão. Segundo ele, ainda que seu desenvolvimento seja desejável, este não deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Outro aspecto relevante levantado por Garcez é a falta de prestígio do ensino de língua estrangeira no currículo da escola pública, que, na grande maioria dos casos recebe uma carga horária ínfima. E a esse respeito declara: “Foreign languages are definitely not the perfumaria on the currículo as we sometimes hear when the topic is the value given to them in terms of numbers of hours and prestige in the public school curriculum” (GARCEZ, 2003 p. 03)<sup>10</sup>.

Portanto, também é função do professor conscientizar os aprendizes e a escola da importância e da emergência do conhecimento de línguas estrangeiras na atualidade.

O autor assinala ainda que, nessas condições o ensino da língua estrangeira deve ser uma ferramenta que oportunize conhecimento de mundo. “Before being an instrument or a skill, however, the foreign language classroom is also a window to the world for cross-cultural interaction, a powerful arena for the discussion of difference and the development of skills for cooperation with those who are different” (*id.*)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Tradução: Línguas estrangeiras definitivamente não são a ‘perfumaria’ do currículo, como às vezes se escuta quando o tópico é o valor dado a elas em termos de número de horas e prestígio no currículo da escola pública.

<sup>11</sup> Tradução: Antes de ser um instrumento ou uma habilidade, a sala de aula de língua estrangeira é também uma janela para o mundo, para interação cultural, uma poderosa arena para a discussão das diferenças e do desenvolvimento de habilidades para cooperação com aqueles que são diferentes.

## 2.6 O EDUCADOR LINGÜÍSTICO

Porque toda a proposta de um modo qualquer de se realizar a educação oculta, disfarça ou confessa um projeto de vida e uma identidade profissional de pessoa.  
(BRANDÃO, 2002, p. 179)

O educador lingüístico é um profissional comprometido com o desenvolvimento social e cultural do aprendiz, através da promoção de sua independência intelectual e de sua capacidade de tomar iniciativa, de ajuizar criticamente e comprometer-se socialmente, permitindo que ele conheça a si mesmo e ao outro e dê um significado à sua vida. “Trata-se enfim de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para a melhoria de suas condições de vida” (LIBÂNEO, 1999, p. 12).

Esse profissional educa através de *conteúdos e práticas de linguagem com função social*, da mesma maneira que se preocupa com o *ser e o fazer* do educador. Pensando nisso, ele utiliza sua intuição e criatividade, faz uso da capacidade de se adaptar e lidar com situações flutuantes e contingentes, desenvolve a inteligência no agir, busca atualização e inovações constantes e, principalmente, reflete sobre sua própria prática constantemente.

Tendo em conta que a identidade profissional atual não corresponde às exigências das populações envolvidas e não atende às demandas sociais, é necessário *redimensioná-la a partir de sua significação social*, da revisão constante de antigos conceitos, da reafirmação de práticas consagradas e da reflexão dialética teoria e prática, contribuindo significativamente para o enfrentamento do insucesso no ensino de línguas estrangeiras.

Tal redimensionamento poderá contribuir para uma melhor atuação em sala de aula, bem como para a satisfação pessoal do profissional e a valorização da profissão.

O Educador lingüístico está consciente de que os conhecimentos pedagógicos não podem ser excluídos em detrimento da proficiência lingüística. Ele sabe que ser proficiente no idioma não é suficiente, mas que é preciso também saber ensinar e, por isso, assume uma atitude de busca continuada de conhecimentos. Não se limita à construção de conhecimentos da língua, sai em busca do diálogo com seus pares, com outras áreas, com outras culturas, procura praticar a transdisciplinaridade.

Elencamos, a partir de Gadotti (2003, p. 52-55) e de Castro Puyeo (2002, p.60), alguns critérios profissionais desejáveis na identidade profissional desse educador:

- é um profissional do sentido, que deixa de ser ‘lecionador’ / ‘auleiro’, para ser o mediador, um ‘gestor’ do conhecimento social. Seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento;
- é um profissional ético. A ética é parte integrante de sua competência, do saber ser professor. Ensinar por ensinar, mecanizar, desumanizar o processo educativo não é ético;
- preocupa-se em desenvolver no aluno a competência sociocultural, entendida como “a competência lingüística e a conscientização sociolingüística a respeito da relação entre a língua e o contexto no qual é usada” (GIMENEZ, 2002, p. 3);
- fomenta um maior entendimento da língua-meta a partir da observação crítica de sua própria cultura e sociedade, desenvolvendo nos aprendizes uma sensibilização cultural crítica;
- é um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas também, sensível. Através de sua prática, desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito de sua própria formação;
- promove interação com a língua materna e outras disciplinas, sobretudo com vistas ao desenvolvimento do letramento;
- desenvolve materiais criativos e contextualizados;
- utiliza a criatividade no planejamento das aulas, despertando a curiosidade e a motivação nos aprendizes, conscientizando-os da importância da própria cultura durante o processo de conhecimento da língua alvo;
- em seu desempenho didático-pedagógico, tem capacidade de tomar decisões de caráter pragmático e metodológico, mas, ao mesmo tempo, de caráter interpessoal, revelando criatividade, dinamismo, perspicácia e tolerância;
- enfatiza a competência pragmática, ou seja, a importância de desenvolver a habilidade de adequação do uso da língua-alvo;
- avalia corretamente, através de práticas coincidentes com os conteúdos e objetivos traçados.

Aos critérios desses autores incorporamos:

- promove o letramento como prática potencializadora de sucesso no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira com vistas à formação de cidadãos socialmente participantes;
- busca ampliação constante da sua base de conhecimentos sobre cultura (a cultura muda constantemente) e, sobretudo, conhecimento de como atuar com o ‘ensino de cultura’ no contexto de sala de aula. Conta, em especial, com aportes das Ciências Sociais, Antropologia da Linguagem e Psicologia da Educação;
- ajuda seus alunos a perceberem a pluralidade e a diversidade, as semelhanças e as diferenças de ações, opiniões e valores ao seu redor, ajudando-os a ler o mundo e a conhecerem a si mesmos;
- enfrenta, ensina e aprende em meio à complexidade e à incerteza;
- dedica-se a conhecer a realidade sócio-cultural da comunidade escolar em que atua e promove reflexões entre os contextos locais e globais;
- aplica criticamente práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento da reflexão crítica de seus alunos. Utiliza textos que ajudam o aluno a reconhecer, interpretar, avaliar, agir e elaborar sua participação na sociedade;
- busca conhecimentos que lhe permitam articular a solução de problemas multifatoriais, contextualizados e singulares (capacidade de tomar de decisões).
- desenvolve competências profissionais que superam o conhecimento técnico e didático (também imprescindíveis), desvelando consciência do sentido, do significado e das conseqüências de sua ação;
- conhece a função social de seu trabalho e, ao ser comprometido com ela, media conhecimentos e valores emancipadores.

Tais critérios, quando incorporados criticamente pelo educador lingüístico, *com a devida atenção à singularidade do contexto*, transformando-os segundo suas próprias necessidades, contribuem para uma práxis mais consistente e eficaz.

Conferindo uma significação social à sua atuação, o educador estará contribuindo para maior relevância do ensino de língua estrangeira, além de reduzir o sentimento de ‘vazio do desempenho actancial’ que o professor especialista vive, ao tentar capacitar alunos proficientes, na escola pública regular, preocupando-se somente com desenvolvimento de *performance* lingüística.

## 2.7 FAZENDO EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

### 2.7.1 O educador lingüístico no contexto de sua prática

Os novos desafios para a educação, resultantes das reflexões até aqui realizadas, desenham novos perfis de educadores e aprendizes; conseqüentemente, surgem desafios também para o *processo* de ensino e aprendizagem de LE.

‘Fazer educação lingüística em LE’ é adequado e exequível. Entretanto, implica a construção de currículos e metodologias contextualizados, levando em consideração a transdisciplinaridade, reconhecendo a relação existente entre os conteúdos disciplinares e as relações culturais, em que as coisas se interpenetram na matriz curricular gerada no próprio processo educacional. Uma metodologia,

baseada nas transações realizadas com as peculiaridades locais. Também, através da observância das relações culturais, que permitem a construção do currículo contextualizado, datado, enraizado no local, na história de cada um e da comunidade. Ao mesmo tempo, não deixe de considerar as dimensões mais amplas, com base em uma visão ecológica global. (MORAES, 1997, p.148)

O educador lingüístico garante e oportuniza estratégias para que esse processo seja renovado e ressignificado continuamente através de movimentos reflexivos e dialógicos. Ele precisa ser “a ponte entre o texto, o contexto e o seu produtor, colaborando para que ocorra integração e compreensão nos mais diferentes níveis” (p.149).

No enfoque socialmente contextualizado de LE, o educador preocupa-se em selecionar textos significativos para o aluno e para a comunidade.

A questão da progressão didática e da dificuldade do processo de ensino e aprendizagem coloca-se em relação à familiaridade do aluno com o texto, ou seja, com o tratamento do tema, o modo de estruturação e o estilo do autor (...); a aula deve estar orientada para a prática sistemática da leitura e da escrita: aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo (KLEIMAN e SIGNORINI, 2000, p. 55).

O educador lingüístico organiza e sistematiza os esforços e os recursos individuais em função de um objetivo comum.

Contrastando com essa proposta de atuação, na maioria das escolas públicas, o processo de ensino e aprendizagem de LE, na prática, resume-se à instrução pura e simples, descontextualizada e fragmentada. É isso que, em nosso entender, corrobora e estimula

crenças como: “é impossível ensinar e aprender língua estrangeira na sala de aula da escola pública” ou, como sustenta Garcez, reforça no aprendiz a sensação de impossibilidade, incapacidade e exclusão “This is not for you, because there is nothing we can do in this ‘lack-of-it-all’ context” (GARCEZ, 2003, p.3)<sup>12</sup>. Conseqüentemente, não ocorre nem desenvolvimento de proficiência, tampouco educação lingüística.

However, if students refuse to learn, and they will refuse to learn if they see classroom interaction as hopeless exercises at pretending to imitate some strange other for not apparent good reason, then I'd say there's not a chance that we will have any development of foreign language proficiency, and probably no good language education either.<sup>13</sup>

Ser um educador lingüístico exige planejamento e adequação das atividades segundo as necessidades e as demandas de cada grupo social particularmente. Ou seja, é uma *prática contextual* que deve exercer diferentes funções, priorizadas de acordo com o grupo social específico e, dentro do possível, com cada um dos aprendentes.

Portanto, o educador lingüístico promove a aprendizagem da língua estrangeira como instrumento, como uma ferramenta sociocultural, e não como um fim em si próprio. Ele oportuniza ao aprendiz fazer um melhor sentido do seu dia-a-dia em sua cultura de origem, desenvolvendo uma concepção positiva de sua própria cultura e da cultura do outro; *sensibiliza-se interculturalmente* (PAIVA, 1998, p.124).

Ele planeja atentamente, inova, cria, contribui, trabalha, socializa com os aprendizes um saber articulado e contextualizado, estimulando as potencialidades e o juízo crítico dos aprendizes. Trabalha, enfim, com os conteúdos necessários e universais, mas permanentemente ressignificados, ligando-os ao momento social e à experiência concreta do aluno. Concomitantemente, proporciona elementos de análise crítica, unindo a escola à vida, a disciplina ao mundo, estimulando a consciência crítica, promovendo as competências sociocultural e pragmática, a transdisciplinaridade e a sensibilização cultural.

---

<sup>12</sup> Tradução: Isto não é para vocês (a língua estrangeira), porque não há nada que se possa fazer nesse contexto de ‘falta de tudo’.

<sup>13</sup> \*rodapé: Entretanto, se estudantes se recusam a aprender, e eles se recusarão a aprender se eles observarem interação na sala de aula como exercício inútil ao fingir práticas aparentemente sem sentido, então diria, não haver chance de termos qualquer desenvolvimento de uma competência na língua estrangeira e, provavelmente, nem uma boa educação lingüística.

### 2.7.2 As implicações da prática da educação lingüística

A atuação do professor de língua estrangeira desvela sua concepção de língua. Ser um educador lingüístico implica refletir e perceber com clareza “a função social da linguagem, quem fala, para quem fala, por quê, o que e em que contexto” (LESSA, 2003, p. 79). O educador lingüístico não percebe a língua como um conjunto delimitado de estruturas gramaticais, vocabulário, pronúncia e atos de fala. Ele procura levar em conta a *função social da língua*, fatores socioculturais e situacionais, a capacidade de lidar com discurso e contexto, interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos.

O aprofundamento e a atualização de sua base teórica são fundamentais para garantir uma mudança concreta de abordagem. Reflexões constantes e conhecimentos teóricos aprofundados propiciam uma atuação coerente com o contexto de atuação.

Portanto, o educador lingüístico preocupa-se em ‘ensinar gramática’ o tempo todo, mas a ensina no (con)texto, “gramática em uso”, de maneira geral e através dos muitos tipos de textos de que dispõe. Ele não faz uso de exercícios de léxico descontextualizados, nem exercícios de gramática ‘tradicionais’ (repetição, listas de verbos, listas de conjugação de tempos verbais infinitas, etc.).

Alguns momentos, naturalmente, podem demandar um aporte gramatical. Nesses casos, a partir do diagnóstico de alguma dificuldade específica, da solicitação ou do interesse dos aprendizes, algumas atividades podem ser planejadas. Mas o educador não se limita ao ensino de gramática por gramática, não é esse o foco da educação lingüística em LE. Essa educação percebe o domínio gramatical, fragmentado e descontextualizado apenas como instrumentação, enquanto que, se realizado em sua dimensão social, possibilitará a compreensão das funções sociais dos textos escritos. Dessa forma, o aprendiz perceberá a necessidade de adquirir a língua estrangeira para ‘ler o mundo’.

Trabalhar com práticas de competência lingüística nos contextos complexos como o da escola pública promove situações de insucesso. Nessas situações, conforme enumera Revuz (1998, p. 225), alguns aprendizes acabam por adquirir o domínio de estratégias várias para ‘evitar aprender a língua’. Uma dessas estratégias é a da peneira, através da qual os indivíduos ‘*aprendem*’ mas não retêm quase nada, ou muito pouco. A estratégia do papagaio permite que os aprendizes saibam de memória situações delimitadas, mas não se permitam ter autonomia. Já na estratégia do caos, os indivíduos percebem a língua estrangeira como acúmulo de termos não-organizado por regra alguma. Há ainda os ‘traumatizados’ por

experiências negativas em sala de aula, que rejeitam qualquer contato com a língua estrangeira, ou então, os ‘apaixonados por gramática’, que procuram reduzir a aprendizagem de línguas à lógica e tradução.

Também é preciso reconhecer que o ensino de língua estrangeira, principalmente no senso comum, costuma remeter à idéia de proficiência lingüística fortemente avaliada pela capacidade do indivíduo de falar com perfeição. Em casos mais extremos, pela capacidade de repetir ou imitar o falante nativo. Definitivamente, essa não é a meta do educador lingüístico. Sobre isso, Schlatter e Garcez (2001) registram que, em algumas situações, quando “o ensino e a aprendizagem de uma língua está vinculado ao alcance de uma determinada proficiência lingüística, ao domínio do sistema e à capacidade de repetição do conhecimento metalingüístico”, acaba destacando-se pela grande taxa de insucesso. Essa busca de competência lingüística efetiva, por promover competência meramente técnica, racionalização da repetição, compreende simplesmente como melhor aprendiz aquele que (re)produz melhor os enunciados do ponto de vista formal.

A busca de uma verdadeira competência a que se referem os autores citados seria, então, o esforço do educador “em acessar os discursos para refletir e não simplesmente repetir. Uma situação em que se trabalharia não o “erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua /história, em seus processos de significação” (ORLANDI, 1998, p. 209). Nessa situação, estaria sendo trabalhado o acontecimento da língua e não somente a língua como instrumento. Como ressalta a autora, o que realmente leva à compreensão é o trabalho com a memória histórica como saber discursivo.

### 2.7.3 O educador lingüístico como mediador sociocultural

Qualquer que seja nossa visão de cultura, é esta uma questão presente na vida das pessoas em situações dinâmicas e complexas, especialmente quando a identidade está em jogo. No contexto de educação, no contexto da sala de aula, é algo fundamental, porque envolve tanto questões de identidade quanto de aprendizagem.  
(CELANI, 2004, p. 35)

Um aspecto fundamental no ensino de línguas estrangeiras diz respeito ao *ensino de cultura* da língua em foco. O tema não constitui o objetivo deste estudo, mas enfatizamos que se trata de uma discussão complexa e *fundamental* na educação em língua estrangeira.

Portanto, limitamo-nos a algumas considerações que julgamos importantes para o contexto desta reflexão.

Como sustenta Padilha (2004, p.187), para evitar generalizações da ciência que possam justificar algum tipo de predominância ou de superioridade de uma cultura sobre a outra e, guardando as devidas proporções de aprofundamento deste estudo, nos alinhamos com esse autor quando se refere à cultura como, “em primeiro lugar, a busca de conhecimentos sobre a natureza humana”.

Referindo-se ao tema de cultura e educação e, neste estudo, especificamente ao ensino de línguas estrangeiras, o autor alerta que

dependendo de como encaramos a cultura, podemos estar a serviço da justificação de determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que desconsideram a riqueza e a multiplicidade das diferenças culturais. Esse cuidado se faz necessário, sobretudo quando falamos em educação e, mais ainda, quando fazemos educação (ibidem).

É possível que um traço distintivo na prática do educador em língua estrangeira esteja na competência oriunda do conjunto de aportes transdisciplinares, de conceitos oriundos de outras ciências e, em especial, da Antropologia, da Sociologia da Educação e da Psicologia da Educação em suas perspectivas lingüísticas. Isso permitirá que esse profissional planeje e realize o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira adequado e de qualidade.

Considerar o capital de conhecimentos culturais de origem dos alunos deve ser prática constante na educação lingüística, pois é uma prática transformadora à medida em que fornece visões multiculturais e críticas da realidade. Assim como fomentar o conhecimento e a diversidade cultural poderá promover a convivência e até mesmo a inclusão de cidadãos nas sociedades existentes.

Ajudar os alunos a ultrapassarem suas próprias fronteiras culturais e educar para a cidadania implica também desfazer estereótipos culturais, deixando claro aos alunos que não pertencemos a um grupo de cultura, mas a grupos de culturas não-homogêneas. Assim ensinamos a ouvir e a conhecer o outro, mas principalmente a conhecer a si mesmo.

Percebemos educação como atualização histórico-cultural, através da qual o aluno se constrói, e cuja prática pode promover a aceitação do outro como legítimo sujeito que, entre outras coisas, se relaciona diretamente com a diversidade cultural. Acreditamos que para poder ‘ensinar cultura’ na aula de língua estrangeira, o professor precisa conhecer a cultura em suas dimensões ampliadas.

Dessa maneira, superando a compreensão simplista e ingênua de cultura, através do entendimento crítico, o educador poderia analisar contextos históricos, sociais e culturais das sociedades contemporâneas, identificar diferentes formas de representação da realidade e reconhecer os diferentes símbolos e linguagens. Esses conhecimentos, apropriadamente utilizados, contribuiriam significativamente na sua prática de ensino.

Entendimentos ampliados e complexos de cultura, na perspectiva lingüística de análise do fenômeno da diversidade cultural, da coexistência e afirmação de diferentes culturas, inclusive das diferentes identidades culturais em sala de aula e na comunidade escolar, e somados à prática do letramento, em contextos da escola pública, configuram, em nosso entender, uma verdadeira prática de educação lingüística. Nesse contexto, consolidam o papel do educador lingüístico em língua estrangeira como o de *mediador sócio-cultural*.

O educador que se propõe a ensinar uma língua estrangeira está consciente de que para uma aprendizagem efetiva é importante promover o conhecimento de práticas sociais. A língua é um veículo de cultura que implica uma determinada forma de ver o mundo, diferente de outras culturas, necessitando que o aprendiz compreenda essa realidade distinta. O educador também tem a responsabilidade de evitar incompreensões, preconceitos, estereótipos e enganos tais como ‘o que é de fora é melhor’. Ensinar e aprender línguas estrangeiras sem consciência crítica colabora para a manutenção de desigualdades.

Portanto, o educador lingüístico em língua estrangeira tem, definitivamente, um sério compromisso com o complexo entendimento de identidade cultural, vinculado ao exercício da cidadania, ao respeito pelo diferente, ao reconhecimento do outro e à conseqüente consciência da própria cultura. Sobretudo, ele precisa saber *como atuar* com o ‘ensino de cultura’ no contexto de sala de aula.

#### **2.7.4 O planejamento e a prática do educador lingüístico**

Uma das críticas atuais mais contundentes em relação ao ensino de língua tem sido justamente com relação à dissociação da realidade social da comunidade, seu engajamento com ideologias que prezam a manutenção do *status quo* e seu conceito subjacente de linguagem, meramente estrutural e estritamente funcional. (SCHLATTER e GARCEZ, 2001)

A garantia de um planejamento de aula adequado passa pela garantia do entendimento comum, pactuado entre professores e aprendizes, de uma razão para estarem em classe. É necessária a compreensão do que é a língua e do que sua aprendizagem pode oferecer (GARCEZ 2005). Esse planejamento envolve a elaboração de planos de aulas que incluem projetos transversais, interdisciplinares, textos e atividades que apresentem informações relevantes. Essas informações devem estar mais próximas possíveis da realidade local e do universo do aluno, permitindo que ele se familiarize com outra língua.

Tal planejamento envolve também a escolha e a organização do material didático. Devem ser selecionados textos e atividades que levem em conta o contexto de produção, o propósito do educador e o interesse dos alunos. “As escolhas pedagógicas, em relação ao conteúdo, organização e desenvolvimento da sala de aula e dos próprios materiais são inerentemente ideológicos e têm implicações na vida dos alunos” (SCHLATTER e GARCEZ, 2001).

A elaboração dessas atividades deve considerar fatores diversos, desde as necessidades, habilidades e conhecimentos individuais, até as práticas sociais e necessidades funcionais da comunidade aprendente. Ou seja, não são práticas absolutas e universais; ao contrário, são contextuais e condicionadas às necessidades do grupo social.

Ao mesmo tempo em que as identidades dos participantes fora de sala de aula são trazidas para dentro, a sala de aula é um espaço relativamente autônomo, e ambos esses espaços influenciam um ao outro. Em outras palavras, as paredes da sala de aula tornam-se permeáveis: é o contraste ‘mundo real’ e ‘sala de aula’ (idem, 2001).

Garcez (2003, p.3) recomenda que os alunos devem ter contato com a língua-meta através da discussão de textos informativos interessantes, da utilização de situações reais de uso da língua no contexto brasileiro. Devem ser utilizadas músicas, revistas, jornais, entre outros recursos, conectando o conteúdo com outras disciplinas, representando situações, enfim, buscando despertar o gosto e o interesse do aluno pela aprendizagem da língua estrangeira. Dessa forma, os alunos serão levados a compreender a noção de *o que é a língua estrangeira, a quem pertence e o que tem a oferecer-lhes*.

Durante a aplicação das atividades, o educador lingüístico precisa estar em constante interação com os aprendizes, isso inclui atitudes como:

- despertar a curiosidade dos alunos para o tópico;
- informar os objetivos, criando um ambiente de expectativa e deixando claro para os alunos o que eles vão conhecer;
- acionar os conhecimentos prévios;
- apresentar o conteúdo através de técnica e recursos motivadores;
- exemplificar, orientar, esclarecer, auxiliando-os no processo de aprendizagem;
- interagir e envolver os alunos através de perguntas, discussões, etc.;
- proporcionar o *feedback*, quando oportuno;
- acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos, através da observação;
- ajudar na transferência, retenção e aplicação de novos conhecimentos (LEFFA, 2003, p. 29).

O educador tem em mente que oportunizar aprendizagem significativa implica planejamentos e práticas que levem em consideração também os objetivos pessoais do aluno e, portanto, como sugere Celani (2003, p.38), “a ênfase deve ser dada ao aluno situado no seu momento histórico, a partir de seu contexto”. Além disso, os materiais utilizados precisam estar adequados ao nível de conhecimentos dos alunos. Iniciar o curso com uma avaliação do grupo, analisando esse contexto em particular (cada situação, cada sala de aula analisada como um contexto particular), facilita a escolha dos materiais.

Como prática contextualizada, é essencial que o educador utilize materiais *adequados à realidade do aluno brasileiro, estudante do ensino público regular*. Partindo dessas informações, ao produzir os materiais, o educador lingüístico considera as preferências do grupo, privilegia o uso de dados lingüísticos autênticos, de aplicação prática de uso no mundo real, fora da sala de aula.

Uma estratégia de fácil acesso para se desenvolver atividades de leitura e escrita é a utilização de *gêneros textuais variados e apropriados*. Esses textos, como categoria socialmente construída, vinculados à interação de pessoas, relacionam a língua às práticas sociais cotidianas. Esses são materiais que oportunizam a elaboração de atividades bastante criativas. Podem ser trabalhados, por exemplo, recortes de revistas, artigos da *Internet*, cartas comerciais, cartas pessoais, bilhetes, telefonemas, notícias e editoriais de jornal, receitas, bulas de remédios, cardápios, entre tantos outros. A utilização desses materiais contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da habilidade de compreender diferentes formas de

textos, de leituras de mundo, estimulando a produção do aprendiz. Subjacente à ênfase no aspecto comunicativo de organização e produção textual, de 'língua em uso', o aluno estará conhecendo aspectos lingüísticos, como a gramática e o vocabulário em uso contextualizado.

Porém, a escolha e utilização dos gêneros textuais precisam ser atentas e cuidadosas, sempre com vistas ao atendimento dos objetivos traçados. Esses materiais devem atender às necessidades sociais locais e universais e tratar de conhecimentos prévios em língua materna que podem ser percebidos e refletidos na língua-alvo, indispensáveis para articulação no mundo. Explorá-los de forma organizada e consciente oportuniza ao aluno refletir, comparar e interpretar a sua própria cultura contribuindo para uma aprendizagem da língua em uso, cultural, social e lingüisticamente contextualizada. “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 29). Os gêneros textuais são mecanismos fundamentais de socialização, de inserção prática em atividades comunicativas.

Finalmente, é interessante lembrar que o educador lingüístico faz uso de técnicas de ensino socializado e cooperativo, como trabalhos em grupos, seminários, debates, entre outros, que oportunizam a interação,

provocando influência recíproca entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem (premissa do campo psicológico ou afetivo), estabelecem-se relações marcadas pelas contradições sociais (premissa do campo sociológico) e principalmente resulta em uma atividade de diálogo que engaja educador e alunos num esforço e respeito comuns, buscando atingir uma compreensão mais crítica da realidade social, onde o professor assume o trabalho pedagógico de forma intencional, sistemática e planejada, cabendo-lhe provocar questões, reflexões, delineamento de caminhos junto com o aluno em direção a um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico que oportunize a autonomia e independência dos alunos (BALZAN, 1991, p. 104).

### **2.7.5 A prática da avaliação na educação lingüística**

Uma vez redirecionada a práxis, necessariamente os educadores lingüísticos precisam de novos rumos também na prática da avaliação. No contexto pedagógico de ensino de língua estrangeira é necessário colocar a avaliação a serviço de uma educação com vistas à transformação da prática social através da superação do autoritarismo e do estímulo à autonomia do aprendiz. A avaliação deve “ser um mecanismo de diagnóstico do andamento

do processo de ensino e aprendizagem: terá de ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 1996, p. 69).

Partindo do conceito de avaliação de Luckesi como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisões”, tem-se:

- *juízo de qualidade*, entendido como a produção de um processo comparativo entre o conteúdo que está sendo avaliado e critérios pré-estabelecidos e esperados;
- *dados relevantes*, referindo-se ao objeto de avaliação em si, à manifestação e ao desempenho do aluno. Esse desempenho deve aproximar-se mais ou menos do padrão ideal, do resultado esperado, sendo compatível com o conteúdo e com os objetivos que se têm;
- ter *em vista uma tomada de decisão* a respeito do que fazer com o aluno, quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou não.

A avaliação como função diagnóstica depende do educador que, em sua prática cotidiana de sala de aula, assume um papel de companheiro. Ele deve mediar o conhecimento e avaliar cada aluno, auxiliando no seu processo de aprendizagem e autonomia com o máximo de rigor em seu encaminhamento, mas sem autoritarismo. Isso exige que o professor defina previamente para onde está encaminhando os resultados de sua prática e qual é o mínimo que deve ser aprendido. Ele deve estabelecer qual é o mínimo de conhecimento construído e o nível de compreensão que deve ser alcançado até aquele momento. Em não atingindo esse mínimo, o aprendiz precisa ser reorientado e não ‘catalogado’. É necessário lembrar que resultados numéricos ou a memorização de dados não são garantia de aprendizagem significativa, “qualquer aprendizagem que se assemelhe a um trabalho vazio será utilizada exclusivamente para atender à necessidade imediata de responder às questões de uma folha de prova” (MARTINS, 2004, p. 27).

Impõe-se, então, abandonar a idéia de classificação, de avaliação estática, e assumir uma concepção de *diagnóstico*. Como resultado, o processo da avaliação possibilitará uma reflexão da prática do educador (auto-avaliação) e do desempenho do aprendiz, promovendo a consciência de seu limite e de suas necessidades.

A avaliação possibilitará, enfim, a compreensão do estágio em que o aprendiz se encontra e a definição dos encaminhamentos mais adequados à continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, estará sendo concebida como um instrumento auxiliar da aprendizagem e não como um instrumento de autoridade, de castigo, de reprovação.

A proposta não exclui notas, conceitos ou pareceres, mas sim implica que eles sejam fundamentados e resultem em indicadores, para o professor e para os aprendizes, do que precisa ser retomado e o que já pode avançar em termos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Lembramos que a percepção diagnóstica da avaliação, nesse caso, implica o máximo de rigor possível a partir do estabelecimento prévio de propósitos, de grades de correção coerentes e de *um mínimo* necessário que deverá ser efetivamente aprendido pelo aluno dentro de um período delimitado. Isso possibilitará a elaboração de instrumentos de avaliação e de testes que revelem coerência entre conteúdo e formato e o estabelecimento de critérios claros, conseqüentemente resultando em diagnósticos e notas realmente válidos.

#### **2.7.6 As dificuldades enfrentadas pelo educador lingüístico**

Fazer educação lingüística ...

é ter uma permanente frente de luta, assumir conflitos pelo alcance que podem ter não apenas na própria história individual, mas pelo que possam significar na sua esfera humano-genérica-constructora do bem-social. É descobrir que não é simplesmente no campo das idéias que se travam as grandes lutas, mas também, na práxis (PIMENTA, 2003, p. 37).

Como sujeitos em constante processo de formação, sabemos que a construção e a adoção de uma nova prática é algo bastante complexo, gera insegurança e incertezas. As práticas costumam ser permeadas de questionamentos e dúvidas, desafios e tensões entre o desejo de renovação. Por outro lado, a prática já estabelecida pressupõe fatores contextuais, como dificuldades de interação professor-aluno, obrigatoriedade da utilização do livro texto, cobranças e expectativas com relação à didática utilizada nas aulas de língua estrangeira. Essas cobranças podem vir da direção da escola, da família e da sociedade como um todo.

Outro fator a considerar é a dissonância entre o que o aluno espera da aula de língua estrangeira e o que o professor planeja e espera desse aluno. Quando essas expectativas não são esclarecidas anteriormente podem resultar em dificuldade de interação e frustrações.

É importante oferecer aos aprendizes uma oportunidade de compreender os objetivos das práticas pedagógicas, informando-lhes sobre as atividades propostas em sala de aula. Uma espécie de “pacto de esclarecimento e confiança” na relação professor-aluno, caracterizado

por cooperação, diálogo e empatia, motivando a receptividade do aprendiz quanto aos novos métodos de ensino propostos, prevenindo conflitos de expectativas, frustrações, ansiedade, falta de motivação e outras tantas dificuldades.

Durante as aulas, podem surgir, por exemplo, questionamentos por parte dos aprendizes com relação ao ensino de gramática, uma vez que é bastante freqüente a crença de que aprender uma língua é dominar a gramática e a estrutura da língua. Inicialmente o professor terá dificuldades de fazer os aprendizes entenderem que aprender especificamente a gramática não os habilitará, entre outras coisas, para a leitura e compreensão do mundo.

Outro aspecto que pode preocupar é a avaliação. Os alunos estão acostumados à pressão e às cobranças nos estudos, nos deveres de casa e nas provas. Cabe ao educador buscar aperfeiçoamento e atualizações constantes também sobre os melhores métodos de conduzir a avaliação. Os aprendizes, por sua vez, precisam aprender a trabalhar de maneira mais colaborativa com o professor, encarando-o como “um profissional especializado em ensino de línguas que pode ajudá-lo nesse caminho, mas a quem não cabe a responsabilidade final pelo aprender” (BARCELOS, 2005, p.168).

Reflexão crítica, auto-avaliação constante, consciência da função social do trabalho realizado e aperfeiçoamento contínuo permitem que se enfrentem as dificuldades que surgem no cotidiano de sala de aula, “o processo de fazer perguntas se torna mais importante do que o de buscar respostas ou produzir resultados” (CELANI, 2004, p. 47). Com certeza, o maior desafio de todos “é fazer com que a construção do conhecimento na escola, na sala de aula, ‘faça sentido’ para os alunos” (idem, p. 51).

### **2.7.7 Considerações gerais sobre a educação lingüística**

Não há nenhum mapa; os lugares verdadeiros nunca estão. E, na Educação, os ‘lugares verdadeiros’, cuja busca nos leva sempre para adiante e para o alto, estão em nossa

capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente fazer com que eles façam sentido para nossos alunos.  
(CELANI, 2004, p. 56)

O espaço de excelência da educação lingüística, a escola pública regular, por razões multifatoriais, complexas e às vezes conflitantes, dificulta o desenvolvimento da proficiência lingüística. No entanto, neste contexto, o letramento ‘é perfeitamente exequível’. Para isso, faz-se necessário que o educador assuma essa prática como principal característica de sua práxis. Além disso, ele deve investir em práticas audaciosas que valorizem o afeto, a solidariedade, a tolerância, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, priorizando o conhecimento de ‘mundos’ e o diálogo entre culturas, o respeito às singularidades, valorizando, assim, o ensino da língua estrangeira.

Diante das reflexões apresentadas, consideramos a proposta da educação lingüística uma prática com grandes possibilidades de êxito. Ela pode promover a “formação de cidadãos para uma participação plena, para o enfrentamento com a diversidade e a articulação nas complexas sociedades contemporâneas” (GARCEZ).

Portanto, acreditamos que a educação lingüística restitui à língua estrangeira o lugar que lhe corresponde na escola pública regular, combatendo o analfabetismo cultural e crítico em língua estrangeira. Além disso, a adoção da prática da educação lingüística apaga o sentimento de ‘vazio de desempenho actancial’, esvazia o senso comum, a crença de que não se ensina nem se aprende língua estrangeira em contexto da escola pública. Sua prática evidencia e ressignifica a efetiva contribuição *social* do professor de línguas estrangeiras na formação de cidadãos com participação ampliada para o contexto marcado pela diversidade.

### 3 A INVESTIGAÇÃO

Esta parte do trabalho detalha o procedimento da investigação propriamente realizado. Iniciamos pela descrição dos objetivos (gerais e específicos), a área temática, o problema de pesquisa, as questões norteadoras, a caracterização da pesquisa (estudo de casos), os sujeitos e instrumentos da pesquisa (Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, Questionário de perguntas abertas e Entrevista). Em seguida, explicitamos os resultados obtidos dos instrumentos e os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados (quanti-qualitativa). Finalmente, são apresentadas as interpretações e as análises dos resultados e a construção do meta-texto.

#### 3.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Partindo da natureza da realidade do contexto atual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e em especial de um momento de crescente e intensa *diversidade e especificidade* de alunos e respectivos conhecimentos culturais, características de grande parte do número de escolas públicas brasileiras, pretendemos dar um passo à frente na compreensão da proposta conceitual de educação lingüística em língua estrangeira através da ressignificação da identidade do professor de língua estrangeira, específica e atualizada para o contexto da escola pública regular.

**Objetivo geral:** aproximar-se de um redimensionamento da identidade do professor de língua estrangeira, atuante no contexto da escola pública regular, a partir de sua auto-imagem e auto-estima, de suas concepções e do significado social do seu trabalho.

**Objetivos específicos:** Na perspectiva desta intenção, os objetivos foram assim sistematizados:

- a. avaliar o nível de auto-imagem e o da auto-estima dos professores participantes do estudo.
- b. conhecer e analisar as concepções de educação lingüística dos professores participantes.

- c. conhecer e analisar as percepções e as vivências sobre o papel e a contribuição social do trabalho dos professores de língua estrangeira, a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

### 3.2 A ÁREA TEMÁTICA

Desde a perspectiva de educação humanista e da linha de pesquisa escolhida, “Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação”, esta investigação foi realizada em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Trabalhamos com a pessoa do professor de língua espanhola, buscando redimensionar sua identidade profissional através da unicidade entre sua conscientização e empenho em seu desenvolvimento pessoal, sua auto-imagem e sua auto-estima. Dessa forma, buscando uma atuação profissional consciente da verdadeira contribuição social. Uma identidade focada na atuação em sala de aula, mas também preocupada com o seu trânsito na escola como instituição e na sociedade como um todo.

### 3.3 O PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo, intitulado ‘Em torno da identidade do educador lingüístico: aspectos de sua auto-estima, suas concepções e significado social de seu trabalho’, tem como principal objetivo conhecer e compreender: **qual o nível de auto-imagem e auto-estima e quais as concepções dos professores de espanhol sobre o trabalho e sobre a contribuição social do educador lingüístico em língua espanhola?**

A partir da compreensão dos resultados gerados e do apoio do referencial teórico pretendemos alcançar uma compreensão das concepções e do significado de atuação com vistas ao redimensionamento da atuação para o professor de línguas estrangeiras. Temos em conta que a identidade profissional se forma e se transforma continuamente, demandando (re)arranjos constantes e ajustes de contextualização.

### 3.4 AS QUESTÕES NORTEADORAS

Para orientação da coleta e análise de dados, o problema de pesquisa foi desmembrado em questões norteadoras, permitindo a melhor organização da investigação.

A partir do **problema de pesquisa**: Qual o nível de auto-estima e auto-imagem e quais as concepções dos professores de espanhol sobre a contribuição social do trabalho do educador lingüístico em língua espanhola? Temos as seguintes **questões norteadoras**:

1. Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos professores de língua espanhola?
2. Como os professores de língua espanhola concebem a educação lingüística?
3. Que pensam os professores sobre seu trabalho de educadores lingüísticos?
4. Como os professores definem a contribuição social do seu trabalho de educadores lingüísticos?

### 3.5 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se configura no enfoque quanti-qualitativo, incidindo em um estudo de caso. O objeto de estudo é a pessoa do professor de língua estrangeira, possibilitando a problematização da temática da identidade profissional docente. Buscamos conhecer a auto-imagem e a auto-estima desses profissionais e, através da análise de questionários e de depoimentos dos professores de espanhol, conhecer suas concepções e vivências sobre a educação lingüística.

Através da fundamentação teórica e dos dados coletados, buscamos nos aproximar de uma proposta ressignificada de modelo de professor de línguas estrangeiras que evidenciasse a contribuição social do seu trabalho nas sociedades contemporâneas. Essa abordagem parece adequada, uma vez que as características do paradigma qualitativo permitem, através da análise da voz dos protagonistas do processo educativo, uma análise e uma reflexão profunda sobre o tema.

Como explica Alves (1991, p.54), a abordagem qualitativa “parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Ao contemplar as crenças dos professores de espanhol, percebidas como “opiniões e idéias que os professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem”, vislumbramos a possibilidade de encontrar nos discursos dos participantes encaminhamentos em direção à construção de respostas aos questionamentos do estudo. Como postula Barcelos (2006, p.18), os professores e alunos possuem “um sistema de crenças pessoal, formado por uma diversidade de fatores mutáveis que influencia ou determina seus comportamentos”, construtos pessoais, contextuais, intuitivos e algumas vezes implícitos, influenciando e mediando suas ações. Desse modo, vislumbramos a possibilidade de relacionar crenças, contextos, ações e resultados alcançados à constituição da identidade profissional desses docentes.

A pesquisa conta com um instrumento quantitativo, o Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, de Stobäus (1983). A opção por utilizarmos também dados quantitativos durante a realização do estudo teve por objetivo iluminar as reflexões resultantes da preferência da pesquisadora pelo paradigma qualitativo. A utilização de mais de um instrumento e das triangulações das percentagens resultantes contribui no processo de análise textual, corroborando ou refutando análises qualitativas e, assim, contribuindo para uma fundamentação mais sólida das análises qualitativas. A intenção foi a de explorar a complementaridade dos enfoques quantitativo e qualitativo com vistas à melhor compreensão do fenômeno.

Tentamos analisar os dados coletados a partir de uma ótica indutiva e, nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p.50) escrevem “[...] não se trata de montar um quebra-cabeça, cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. Com efeito, à medida que os dados recolhidos vão sendo agrupados, segundo linhas norteadoras da pesquisa, simultaneamente, as reflexões vão sendo tecidas.

A investigação proposta demandou um planejamento de trabalho através do uso de diversas fontes de informação e da obtenção de dados descritivos coletados no contato direto com o pesquisador e com a situação estudada. Esta pesquisa prima mais pelo processo do que pelo produto, preocupando-se com a retratação e interpretação das perspectivas dos participantes. Através da combinação de distintas fontes de dados, de suas triangulações, buscamos obter uma compreensão mais profunda e clara dos depoimentos dos participantes.

Diferentes e importantes características que a pesquisa qualitativa ou naturalística pode assumir conduzem este trabalho à metodologia do estudo de caso. Sendo que tal categorização de pesquisa consiste em uma análise profunda de uma sociedade específica,

uma instituição, um grupo de indivíduos ou um sujeito. Corroborando esta idéia, Stake (1998, p.114) escreve que

O caso é algo que se quer estudar um aluno, uma classe, uma comissão, um programa, mas não um problema, uma relação, nem um assunto. Provavelmente, o caso que se vai estudar terá problemas e relações, é possível que informalmente apareçam estes aspectos, porque o caso é uma entidade. De certo modo, tem uma vida única. É algo que não entendemos suficientemente, que queremos compreender; por conseguinte, fazemos um estudo de caso.

Foram considerados, portanto, os princípios básicos que norteiam o processo de desenvolvimento e realização do estudo de caso qualitativo.

Para Lüdke e André (1986), os estudos de caso visam à descoberta. Apesar da constituição prévia de um referencial teórico, o pesquisador atenta-se constantemente a novos elementos emergentes durante a realização do estudo. Esse princípio toma por base que o conhecimento é algo inacabado, ou seja, o investigador está sempre buscando novas respostas e novas indagações no decurso de seu trabalho.

Os estudos de casos qualitativos *priorizam a interpretação em contexto*. Para uma melhor compreensão e manifestação de um determinado fenômeno, é necessário considerar o seu contexto de inserção. Portanto, as atitudes, as percepções, as interações e os comportamentos dos indivíduos precisam estar relacionados com a problemática referida.

Aproximar-se de *um retrato da realidade completo e profundo* também é uma característica essencial desse tipo de estudo. Com o intuito de relacionar os diversos elementos que interagem em uma determinada realidade, o pesquisador precisa concebê-la em sua totalidade. Assim, para focalizá-la naturalmente de maneira complexa e contextualizada, torna-se imprescindível a evidência inter-relacionada de seus componentes.

Quando adotada uma metodologia caracterizada como um estudo de caso, o investigador vê-se obrigado a buscar uma *grande variedade de fontes de informação*, esta é recolhida em diferentes espaços de tempo e em situações adversas. Com efeito, se o ambiente escolhido para o estudo é o escolar, há a necessidade de coletar dados em fontes variadas, permitindo, assim, o cruzamento das informações e a confirmação ou refutação das hipóteses levantadas.

*Os estudos de casos revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*. Através do relato das vivências, durante a investigação os leitores poderão obter generalizações e refletir sobre a aplicabilidade do estudo em determinadas situações. A

associação das informações evidenciadas no estudo, com as informações brotadas das experiências particulares, deverá oportunizar generalizações de forma naturalística.

*Estudos de casos procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* Na escolha de um objeto de estudo que tece opiniões contraditórias, o investigador, portanto, deverá explanar tal divergência, revelando, inclusive, sua idéia a respeito, permitindo ao futuro leitor também emitir seu parecer e tirar suas próprias conclusões sobre o aspecto divergente. A fundamentação desse princípio acontece à luz de que a realidade pode ser concebida de diferentes pontos de vista, não havendo, portanto, um único que seja tomado como verdadeiro.

*Os relatos do estudo de casos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.* O relatório escrito configura-se de forma informal, narrativa e ilustrado com citações, exemplos e descrições, tentando uma maior proximidade com a experiência pessoal do leitor.

Ao elencar essa variedade de características que configuram um estudo de caso na pesquisa qualitativa ou naturalística, observamos uma preocupação aguçada com a compreensão de um fenômeno como singular. O objeto é estudado de forma ímpar, representante de uma situação real constituída multidimensional e historicamente. Desse modo, o caso é tratado como possuidor de um intrínseco valor.

### 3.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa um recorte do universo de professores de língua espanhola de Porto Alegre, grande Porto Alegre e interior do Estado do Rio Grande do Sul, contatados em dois diferentes momentos de atualização profissional. Dentre eles, 6 (seis) professores foram escolhidos de forma intencional através do estabelecimento de alguns critérios emanados dos objetivos deste estudo. Os 6 (seis) participantes das entrevistas atenderam plenamente aos critérios pré-estabelecidos, a saber:

- professores de diferentes contextos de atuação: escola pública municipal, escola pública estadual, escola particular, cursos livres de idioma e universidade.
- professores de diferentes etapas da vida profissional, segundo Huberman (2000).
- professores com titulação acadêmica mínima de licenciatura em Letras – Espanhol ou educação continuada específica na área de línguas estrangeiras.

- professores com experiência mínima de um ano de atuação em sala de aula de língua espanhola.
- professores com vivências de educação continuada, participantes de curso de atualização, reciclagem, seminários e outros.
- professores que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- professores que aceitaram o convite, dispostos a contribuir na realização da pesquisa.

### 3.7 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados desta investigação quali-quantitativa foram coletados em três fases, iniciando pela aplicação do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, de Stobäus (1983), seguido da aplicação de um questionário com questões abertas (vide apêndice). Aos dois questionários foram anexados, como folha de rosto, uma ficha informativa para preenchimento de dados pessoais dos participantes (ver apêndice). Posteriormente, realizamos uma entrevista semi-estruturada com 6 professores, a partir de critérios já explicitados.

O procedimento inicial da coleta de dados foi o da solicitação ao pesquisador e co-orientador deste estudo, Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, de autorização de uso do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, versão de 1983. O próprio autor do questionário introduziu uma pequena alteração de linguagem na questão de nº 1 (explicitada a seguir), com o intuito de torná-la mais apropriada ao contexto dos sujeitos pesquisados, a saber:

- a. versão original (1983): 1. Gostaria de saber jogar futebol melhor?
- b. versão aplicada neste estudo, alterada pelo autor: 1. Gostaria de praticar mais exercício físicos?

As demais questões permaneceram como na versão original (ver apêndice), constituída de 50 questões que permitiram a constatação do percentual de auto-imagem e de auto-estima dos participantes. É importante mencionar que para a realização da análise quantitativa dos dados obtidos, utilizamos os seguintes critérios de divisão: gênero, tempo de serviço, cidade de atuação e tipo de escola (vide seção 3.8.1 Análise Quantitativa dos dados).

Providenciamos junto ao CORPE, Conselho Regional do Professores de Espanhol, autorização para a aplicação do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983). Com autorização devidamente registrada em ata de reunião do CORPE, de maio de

2006, procedemos à aplicação do Questionário durante a realização da 1ª Jornada de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul, realizada no dia 21 de Julho de 2006, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse evento, recolhemos 110 Questionários, preenchidos por professores oriundos de Porto Alegre, grande Porto Alegre e de diversas cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Do total de 110 Questionários recolhidos, 12 foram desconsiderados, por problemas de preenchimento.

Na seqüência dos procedimentos adotados no trabalho de coleta de dados, aplicamos o *questionário com questões abertas*. Novamente, com a autorização em ata de reunião de Julho de 2006, junto ao CORPE, e com a presença do Conselheiro de Educação do Consulado da Espanha, aplicou-se tal instrumento durante a realização do 2º módulo do Curso de Atualização para Professores de Espanhol, promovido pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil. O evento foi realizado em Porto Alegre, no período de 23 a 27 de Outubro de 2006. Foi recolhido um total de 26 questionários que possibilitaram a organização das categorias para posterior análise textual.

Finalmente, promovemos a realização de entrevistas semi-estruturadas, com seis professores de língua espanhola, selecionados a partir dos resultados do questionário com questões abertas, anteriormente referido. Segundo Yin (2005, p.118), “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria deles trata de questões humanas”. Essas informações podem suscitar importantes interpretações, além de fornecerem pistas e indícios que corroboram ou refutam determinada situação.

Para a realização dessas entrevistas, buscamos orientações teóricas de modo que o procedimento oferecesse segurança e demonstrasse resultados que promovessem a obtenção de material para análise textual com profundidade.

Segundo Alves-Mazzotti e Geewandsnajder (2001, p. 169), “A entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários”. Para tanto, elaboramos a entrevista semi-estruturada previamente definida, que pudesse assegurar a manutenção do norte, representada pelo conjunto de perguntas orientadoras, com o intuito de compreender “o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”.

As entrevistas semi-estruturadas, obtidas com prévia autorização escrita através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice), foram gravadas em fitas magnéticas, transcritas e submetidas aos participantes para possíveis correções, emendas que esses entendessem necessárias. Tal procedimento considerou as orientações de Triviños de que “esta gravação é importante, porque, em primeiro lugar, o entrevistado pode escutar o que

disse e introduzir a esse texto as modificações que considera pertinentes; em segundo, porque a gravação permite a transcrição da entrevista” (TRIVIÑOS, 2001, p. 86).

Cuidados e exigências recomendados por Lüdke e André (1986) também foram observados durante a realização de entrevistas. Entre eles, o sigilo da identidade dos professores participantes, a prévia combinação de locais e horários a serem cumpridos, além do tratamento responsável das opiniões e informações emitidas pela participante do estudo.

Tendo em conta que a educação lingüística em língua estrangeira é uma temática recente e que publicações sobre o assunto até o momento são escassas, julgamos importante para o tratamento dos materiais resultantes da coleta de dados e para melhor pontuar composições entre as considerações teóricas e as concepções pessoais dos professores participantes, entrevistamos o professor Dr. Pedro de Moraes Garcez, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, licenciado e Mestre em Letras, Doutor em Educação, Cultura e Sociedade pela Universidade da Pensilvânia. Na qualidade de *expert* em educação lingüística, pesquisador precursor da proposta de educação lingüística para o contexto da escola pública regular brasileira, as contribuições do professor permitiram, de maneira imprescindível, o aprofundamento da problemática da identidade do educador lingüístico.

### 3.8 OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados *quantitativos* colhidos na aplicação do questionário de auto-imagem e auto-estima foi realizada através de sua respectiva grade de correção e interpretação, buscando relações entre os resultados gerados e os demais instrumentos de pesquisa.

Para os procedimentos de *análise qualitativa* dos dados, organização de idéias, construção de sentido das vivências coletadas e produção do meta-texto, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), apoiada pelas orientações metodológicas de Moraes (2006). Nesse processo, portanto, percorremos o ciclo de análise através de três momentos: unitarização, categorização e comunicação. Tal procedimento, com base na auto-organização, possibilitou a emergência de novas compreensões.

A análise textual qualitativa pode ser entendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos. Nesse sentido é um efetivo aprender, aprender auto-organizado, resultando sempre um conhecimento novo (MORAES, 2006a, p. 20).

Segundo o autor acima citado, a análise textual de qualidade requer uma impregnação aprofundada nos fenômenos e materiais sob análise. A qualidade dos meta-textos produzidos depende da *intensidade* de envolvimento do pesquisador com os materiais de análise, pois

Entende-se que isso é assim, porque aspectos verdadeiramente criativos, emergentes de uma análise textual, são resultados de um processo auto-organizativo que só se efetiva a partir de um envolvimento intenso do pesquisador nos fenômenos que estuda. A unitarização e a categorização possibilitam essa impregnação (MORAES, 2006b, p. 14).

O processo de análise textual, realizado a partir das orientações dos teóricos por nós elegidos, consiste em apreender todo o material arrecadado durante o trabalho de investigação que, neste estudo, corresponde aos dados dos questionários abertos, seguidos dos dados transcritos das entrevistas semi-estruturadas.

Os trabalhos envolvem primeiramente uma leitura flutuante que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”, como nos aponta Bardin (2004, p.96). Segue-se a desmontagem dos textos, examinando os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, referentes aos fenômenos estudados – a *unitarização*. Posteriormente se dá o estabelecimento de relações entre as unidades de base, *categorização* através de comparação constante entre essas unidades, combinando-as e classificando-as em agrupamentos de elementos semelhantes. Dessa forma, são constituídas categorias definidas cada vez com maior precisão e rigor, resultando no estabelecimento de padrões, sínteses e descobertas de aspectos relevantes do estudo (Moraes, 2006a).

Consideramos que a adoção de um procedimento analítico torna-se imprescindível para triangular as informações obtidas nas diversas instâncias, confrontando e relacionando com o referencial teórico e procurando responder às questões de pesquisa. Nas palavras de Stake (1998, p. 98), “tais estratégias são utilizadas para dar precisão, validação e explicações acerca dos estudos de pesquisa, uma vez que tudo o que registramos deva recordar continuamente a necessidade da triangulação”.

E segundo Moraes (2006a, p.21), “a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais de análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho”.

Todo esse envolvimento do pesquisador permite a construção de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, que são expressas em forma de produções escritas. É como um processo reiterativo de reconstrução – o meta-texto –, em que os novos “*insights*” atingidos são expressos em linguagem e em profundidade de detalhes.

### **3.8.1 Análise Quantitativa dos Dados**

Nesta seção, são apresentados a caracterização do universo de professores participantes da pesquisa e os resultados da aplicação do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983) e sua interpretação.

#### *3.8.1.1 Caracterização do universo de professores participantes da pesquisa*

Instrumento analisado: Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983).

Coleta de Dados: 1ª Jornada de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS  
21 de Julho de 2006

#### **I. INFORMAÇÕES GERAIS**

Total de questionários coletados: 110

Questionários utilizados na pesquisa: 98

Questionários desconsiderados: 12 (erro de preenchimento)

#### **II. GÊNERO**

Feminino: 91 participantes

Masculino: 07 participantes

### III. IDADE

20 – 29 anos, inclusive: 30 professores

30 – 39 anos, inclusive: 25 professores

40 – 49 anos, inclusive: 22 professores

50 – 59 anos, inclusive: 14 professores

60 – 69 anos, inclusive: 06 professores (atuando)

70 – 79 anos: 01 professor (atuando)

Total: 98 participantes

### IV. ESTADO CIVIL

Solteiro (a): 34 professores

Casado (a): 53 professores

Separado (a)/divorciado (a): 09 professores

Viúvo (a): 02 professores

Total: 98 participantes

### V. TEMPO DE ATUAÇÃO (HUBERMAN, 2000)

de 1 a 3 anos, inclusive: 19 professores

de 4 a 6 anos, inclusive: 19 professores

de 7 a 25 anos, inclusive: 44 professores

de 26 a 35 anos, inclusive: 09 professores

Outros: 07 professores (não informaram ou ausentes da sala de aula)

Total: 98 participantes

### VI. LOCAL DE ATUAÇÃO

Porto Alegre: 46 professores

Grande Porto Alegre: 04 professores

Interior do RS: 46 professores

Não informou: 02 professores

Total: 98 participantes

#### VI.1 Cidades da Grande Porto Alegre

- Canoas: 01 professor
- Viamão: 01 professor
- Gravataí: 01 professor

- Cachoerinha: 01 professor

Total: 04 participantes

#### VI.2 Cidades do interior

Arroio dos Ratos: 01 professor

Bagé: 01 professor

Bento Gonçalves: 03 professores

Charqueadas: 02 professores

Erechim: 02 professores

Guaíba: 02 professores

Montenegro: 01 professor

Nova Prata: 01 professor

Novo Hamburgo: 02 professores

Passo Fundo: 03 professores

Pelotas: 02 professores

Rio Grande : 11 professores

São Jerônimo: 01 professor

São Leopoldo: 07 professores

São Sebastião do Caí: 01 professor

Sapucaia: 01 professor

Santo Ângelo: 02 professores

Sapiranga: 01 professor

Três Coroas: 02 professores

Total: 46 participantes

#### VII. TIPOLOGIA DA ESCOLA DE ATUAÇÃO

Escola pública estadual: 18 professores

Escola pública municipal: 11 professores

Escola particular: 25 professores

Universidade: 05 professores

Cursos livres: 09 professores

Professores várias instituições: 17 professores

Outros/não-especificados: 13 professores

Total: 98 participantes

### 3.8.1.2 *Descrição e Análise do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima*

#### **Palavras Prévias**

A quantificação dos dados foi realizada a partir da aplicação do Questionário de auto-imagem e auto-estima, cuja validade foi certificada pelo estudo-piloto de Stobäus (1983), com índice de fidedignidade de 0,6499 de alfa de Crombach, considerado satisfatório para as finalidades propostas.

A análise dos resultados da aplicação dos questionários de auto-imagem e auto-estima (STOBÄUS, 1983) foi feita a partir de critérios proporcionados na elaboração da ficha informativa, a saber: gênero, idade, estado civil, tempo de atuação, cidade de atuação e tipologia da escola de atuação. O questionário possui 50 questões, com 5 alternativas cada. A pontuação máxima é de 250 pontos e a mínima de 50, sendo que, a partir de 150 pontos, o nível de AI/AE é considerado positivo.

É fundamental mencionar que nesta pesquisa não se pretendeu generalizar os resultados sobre os dados dos professores de língua espanhola, mas realizar o estudo, especificamente a partir dados do universo dos 98 professores participantes.

A importância destes resultados está, em especial, no atendimento da questão norteadora de número 1, que visa a conhecer e a interpretar os níveis de auto-estima dos professores participantes. Além disso, tais resultados contribuíram para triangulação com os instrumentos específicos da análise qualitativa, seção Análise qualitativa dos dados (3.8.2).

1. Resultado da média geral de todos os participantes:

**Média de AI /AE : 181,2**

Tendo em conta que a partir de 150 pontos o nível de auto-imagem e auto-estima é considerado positivo, a partir da média de 181,1 pontos, podemos dizer que os professores participantes têm AI/AE próxima da média, no sentido positivo. Esse resultado pode sugerir que, de maneira geral, os professores de língua espanhola participantes do estudo se sentem bem no exercício de sua profissão.

Ao referir-se à imagem (coletiva e pessoal) dos professores, Arroyo (2007, p.13) comenta

sabemos bastante o que pensam sobre os(as) professores(as) seus governantes, as políticas de renovação curricular e as propostas dos centros de formação e requalificação. São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E nossa auto-imagem e autoprojeção?.

Somam-se a essas, segundo Esteve (2004, p.121), as imagens solidificadas e impostas insistentemente pela mídia que costuma privilegiar os acontecimentos negativos da escola, esquecendo-se das práticas inovadoras, influenciando na construção da imagem social negativa da educação e dos professores. “Que imagens eles mostram e que imagem a sociedade vê?” (ARROYO, 2007, p.11)

Os resultados dos níveis de AI/AE dos professores de espanhol participantes deste estudo não coincidem com imagens e auto-imagens sociais generalizadas: pelo contrário, as imagens resultantes são múltiplas, plurais e positivas. Os níveis resultantes revelam a média de auto-imagem e auto-estima positivas (181,2), sendo que o menor nível registrado, 130, por estar abaixo de 150, é considerado negativo, e o maior nível, 216, considerado elevado, tornando-as mais nítidas e menos negativas.

Considerando que os professores participantes desta pesquisa foram questionados em 2 momentos de atualização profissional, respectivamente na 1ª Jornada de Professores de Espanhol do RS e no Curso de Atualização (ver Instrumentos e procedimentos de coleta de dados), tais níveis podem refletir os momentos difíceis que estamos vivendo, mas ao mesmo tempo desafiadores. Momentos de especial oportunidade do redimensionamento do papel docente através de atualizações, na busca de novos conhecimentos, de práticas mais significativas e contextualizadas. Neste contexto, esses professores revelaram-se sujeitos com auto-imagem e auto-estima positivas, provavelmente com “*projetos pessoais realistas em busca da realização profissional*” (POLAINO-LORENTE, , 2004, p.45).

## 2. Resultados da média de AI/AE por gênero

2.1 **Masculino:** 07 participantes

**Média de AI/AE : 172,6**

2.2 **Feminino:** 91 participantes

**Média de AI/AE : 181,5**

No que diz respeito ao gênero, “a literatura especializada constata a presença majoritária de mulheres em alguns segmentos do sistema educativo” (MOYA, 2006, p.79). Este autor recorda que, contrariamente às imagens mais populares, a docência não é uma resposta natural feminina às necessidades educativas de infância, senão “uma ocupação socialmente organizada que, categorizada predominantemente como uma atividade feminina e

prática”, supõe a redução da identidade e da subjetividade a uma falsa dicotomia entre os gêneros feminino e masculino.

Nesta pesquisa, é preciso ter em conta que, no universo de professores questionado, o número de participantes do gênero masculino é pequeno, 07 professores contra 91 professoras, não permitindo que, a partir dos resultados, sejam feitas análises mais profundas sem correr risco de produzirmos afirmações sexistas, estereotipadas e, em especial, neste critério, reduzidas.

Os resultados mostram que as professoras com uma média de 181,5 pontos, com extremos entre 130 e 216 pontos, provavelmente tenham uma auto-estima superior aos professores, com média de 172,6 pontos, com extremos entre 134 e 200 pontos.

Sobre a média inferior na auto-imagem e auto-estima dos professores (172,6) em relação à média das professoras (181,5) podemos supor, por exemplo, que os homens podem sentir-se menos confortáveis em uma profissão na qual a presença é preponderantemente feminina. Sobre esse contexto, Abraham (2000, p. 108) nos apresenta uma questão para reflexão: “Quais são, se existem, **as diferenças** entre as vivências do homem e as da mulher em relação aos alunos, aos pais, à direção da instituição e aos colegas?”

As inferências também podem extrapolar o âmbito escolar e nos levar a refletir sobre imagens sociais dos professores: como os professores vivenciam as expectativas e as cobranças sociais a respeito do *status* ou do papel do masculino numa sociedade em que posições sócio culturais são ainda tão estereotipadas?

Segundo Esteve (1995, p.105), “nos tempos atuais o *status* social é estabelecido primordialmente a partir de critérios econômicos”. E lembra ainda que muitas vezes a imagem do professor é associada à “incapacidade de ‘fazer algo melhor’, ou seja, incapacidade de dedicar-se a outra coisa na qual se ganhe mais” (p.34). Neste contexto, como se sentem sendo consequência da desvalorização social, paralela à desconsideração salarial? Como se situam os homens num ambiente ainda fortemente estereotipado como ‘profissão de mulher’?

Essas e outras tantas possibilidades de reflexões sobre as questões do masculino e do feminino no trabalho docente não foram a intenção desta pesquisa, mas são pertinentes e permanecem em aberto para futuras investigações.

### 3. Resultados da média de AI/AE por **estado civil**

<b>Solteiro(a): 179,02</b>	(34 professores)
<b>Casado(a): 182, 60</b>	(53 professores)
<b>Separado(a)/divorciado (a): 179,0</b>	(09 professores)
<b>Viúvo(a): 178,5</b>	(02 professores)

As médias resultantes são muito próximas, o que pode sugerir que o estado civil dos professores não influencia de maneira significativa nas suas auto-imagem e auto-estima. Os professores casados registram um nível de auto-imagem e auto-estima mais elevado, enquanto que os professores solteiros e separados revelam um nível de auto-imagem e auto-estima mais baixo e muito próximo entre si.

Tendo em conta a ampla proporção de professoras que participaram desta pesquisa, muitos fatores poderiam supostamente influenciar nos seus níveis de auto-imagem e auto-estima. Segundo Travers e Cooper (1996, p.84), entre esses fatores poderia estar toda uma gama de aspectos potenciais da relação trabalho/família, que pode gerar estresse e, conseqüentemente, influenciar na auto-imagem e auto-estima docente, entre eles, as relações familiares, os conflitos de opiniões, a dupla jornada de trabalho. Entretanto, no universo estudado, os resultados não evidenciaram tal relação, não se detectam variações significativas relacionadas ao estado civil dos professores.

A auto-imagem e a auto-estima um pouco mais elevadas nas professoras podem estar relacionadas por exemplo à segurança e à satisfação nas relações familiares. Esses mesmos autores explicam “que a relação trabalho/família, por outro lado, pode servir de respaldo, diminuindo a influência das relações profissionais no estresse” e na conseqüente auto-imagem e auto-estima docentes.

É preciso ter em conta ainda que a pequena variação entre os níveis de auto-imagem e auto-estima pode estar relacionada às novas configurações familiares, em constante transformação das sociedades contemporâneas, gerando diferentes estilos de vida, com diferentes implicações em estar casado ou solteiro.

4. Resultados da média de AI/AE por <b>idade</b>	
Idade entre <b>20 – 29 anos</b> , inclusive: <b>179,86</b>	(30 professores)
Idade entre <b>30 – 39 anos</b> , inclusive: <b>182,80</b>	(25 professores)
Idade entre <b>40 – 49 anos</b> , inclusive: <b>175,63</b>	(22 professores)
Idade entre <b>50 – 59 anos</b> , inclusive: <b>186,50</b>	(14 professores)
Idade entre <b>60 – 69 anos</b> , inclusive: <b>192,16</b>	(06 professores - atuando)
* Idade entre <b>70 – 79 anos</b> , inclusive: <b>209</b> (nível)	(01 professor – aposentado)

O critério da idade e suas implicações na auto-imagem e auto-estima são bastante discutidos na Teoria sobre o Desenvolvimento Humano, de Mosquera e Stobäus (1984, p.74), em cujos estudos *os ciclos da vida adulta* ocupam papel altamente relevante. Esses autores explicam que na vida adulta “encontramos os princípios básicos para compreender e que nos representa a problemática da vida”. Ao mesmo tempo, enfatizam que durante muito tempo

esta fase da vida não foi estudada e, principalmente, que o conhecimento da vida adulta é de difícil execução e análise. Fatores como a velocidade das mudanças sociais alteram significativamente o entendimento e as características dos ciclos da vida. Entretanto, a partir das médias resultantes e baseados nos estudos destes e outros autores que se dedicam aos estudos do desenvolvimento humano, podemos fazer algumas inferências.

Os professores mais jovens apresentaram média de auto-imagem e auto-estima de 179,86, enquanto que os professores com idade mais avançada revelaram uma média de 192,16. Para Mosquera (1977, p.114), o início da vida adulta é um momento marcado por idéias e sentimentos fundamentais de

robustecimento da imagem pessoal, de significado do desempenho e, especialmente, por componentes de motivação”. “Neste sentido, o trabalho é muito importante para um bom desenvolvimento adulto e atende aos motivos predominantes, tais como: realização, poder e afetividade.

Para Abraham (2000, p.45), que descreve as implicações da idade na evolução de comportamento e as atitudes dos professores ao longo de sua carreira, “tal evolução está relacionada à influência da maturidade no comportamento profissional a partir da reorientação de valores”. O autor chama o período compreendido entre os 20 e 29 anos (179,86 pontos) de “começo da vida adulta, período de expansão e extroversão, momento acompanhado por sentimentos de autonomia, competência” (p.45). Na mesma linha de interpretação, MOYA, 2006, p.42, explica que neste período de ingresso na vida adulta e início de responsabilidades supõe também sentimentos de angústia, por se tratar de um momento de testar o sucesso e a validade de suas eleições pessoais e profissionais.

A faixa etária entre 30-39 e entre 40 - 49 registram respectivamente 182,8 e 175,63, pontos. Estes níveis, também elevados, podem estar relacionados, segundo Abraham (2000, p.45), “à vontade de ajudá-los (os outros) a resolverem seus problemas”, isso porque segundo ela, na metade da vida o indivíduo se mostra mais pensativo, “mais preocupado com suas emoções, abstraindo-se frequentemente de seu meio social e com uma tendência a planejar envolvimento e atividades não-profissionais”. Esta elevação nos níveis de auto-imagem e auto-estima, de 179,86 para 182,8, pode estar influenciada pela motivação profissional do professor, que envolve atualizações, busca de novas práticas e posicionamentos mais definidos.

A redução de 182,8 para 175,63, na faixa de idade entre os 40-49 anos, pode estar relacionada ao que Mosquera e Stobäus (1984, p.78) chamam de “momentos de crise pessoal,

em que ao mesmo tempo em que vive uma “etapa do desempenho, eficácia e eficiência e ideação pessoal”, por outro lado, convive com “muitos dramas (que) se escondem ente os 40 e 50 anos de idade: fracassos afetivos, sexuais, medos, ansiedades e angústias”.

Os níveis mais elevados de auto-imagem e auto-estima aparecem nos professores atuantes com idade mais avançada. Os profissionais atuantes, na faixa entre 50 – 59 e entre 60-69 anos, registram níveis de auto-imagem e auto-estima mais elevados, respectivamente 186,5 pontos e 192,16 pontos. Nestas fases de estabilização, em que os docentes possuem suficiente capacidade pedagógica para sentirem-se seguros e menos preocupados com os problemas cotidianos de sala de aula, o cuidado se apresenta como qualidade essencial.

Segundo Mosquera (1977, p.70), “o ser humano precisa nesses momentos ter o sentimento de que é necessitado; é uma época generativa, na qual a produção de obras ou o crescimento dos filhos forma a base da auto-imagem e da auto-estima individual”. A partir desta fase, “a ‘geratividade’ desempenha ação importante e pressupõe a possibilidade de realizar-se através da projeção de si em obras ou na continuação da espécie” (p.140). Os níveis mais altos, respectivamente, 192,16 e 209, podem também estar fortemente relacionados à maturidade, fase em que, segundo Mosquera, as pessoas possuem “auto-sentimento, característica da personalidade madura, significando que o indivíduo se auto-estima e se aprecia” (p.121).

Também referindo-se a essa faixa etária, Abraham (2000, p.44) comenta que “com o passar do tempo, o estado fisiológico, o tempo psicológico e o perfil da atividade profissional se modificam nos adultos, o que supõe mudanças na complexa gama de seus centros de interesses e motivações”. A elevada auto-estima identificada pode sugerir que estes professores já estejam envolvidos em atividades paralelas à docência, diversificadas e mais prazerosas, “tratando de realizar promessas feitas anteriormente”.

Os resultados das médias de auto-imagem e auto-estima estão intensamente relacionados ao tempo de atuação na docência, apresentados a seguir:

5. Resultados das médias da AI/AE por <b><u>tempo de atuação na docência</u></b>	
<b>de 1 a 3 anos, inclusive: 179,63</b>	(19 professores)
<b>de 4 a 6 anos, inclusive: 184,10</b>	(19 professores)
<b>de 7 a 25 anos, inclusive: 170,29</b>	(44 professores)
<b>de 26 a 35 anos, inclusive: 176,11</b>	(09 professores)
<b>outros: 179,57</b>	(07 professores), fora de sala de aula ou não informaram

O critério de divisão de etapas da vida docente é fundamentado nos estudos da carreira profissional, através do estabelecimento de conexões entre a idade dos professores e as mudanças que acontecem em sua trajetória profissional. “Como resultado destas relações, surgem os ciclos vitais que podemos definir como a interação entre o amadurecimento biopsicológico do professor, seu conhecimento experiencial e a influência da instituição escola” (MOYA, 2006, p. 40). Entretanto, o autor ressalta que, segundo Huberman, esse “processo é descontínuo e contínuo, sinuoso e linear, no qual as regressões se combinam com as evoluções, e os movimentos com as estabilidades”. São, portanto, ciclos com limites flexíveis, isso porque, além da idade, outros fatores, como maturidade e aspectos fisiológicos, afetam o docente ao longo de sua carreira profissional, ou seja, “não quer dizer que tais seqüências sejam sempre vividas pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Relacionando as médias resultantes aos ciclos vitais de Huberman, os professores entre 1 e 3 anos (inclusive) de docência, período correspondente à entrada na carreira, a média positiva dos professores participantes de 179,63 pode estar relacionada ao entusiasmo inicial, ao período de “descoberta e exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade”, momento marcado pelos aspectos de sobrevivência e de descoberta, sendo que o segundo é que permite superar o primeiro. Segundo Gonçalves (1995, p.164), para aquelas professores em que o início de carreira “se mostrou ‘sem dificuldades’ tal foi o resultado da autoconfiança, motivada pela convicção de ‘estar preparada’ para o exercício docente, ainda que mais tarde essa ‘facilidade’ tivesse sido menos real do que no momento lhes parecesse”.

No segundo período, que corresponde a tempo de 4 a 6 anos (inclusive), corresponde, segundo Huberman (1995, p. 40), ao período de estabilização, ocorre uma elevação nos níveis de 179,62 para 184,10 que pode estar relacionada ao comprometimento definitivo, à satisfação de “*passar a ser professor, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros*”. Momento considerado positivo, de satisfação pelo sentimento de “*pertença*”, acompanhado do “*sentimento de competência pedagógica crescente*” em que se sente mais à vontade para o enfrentamento da diversidade e do inesperado. Estes resultados também podem estar relacionados ao que Gonçalves (1995, p.164) explica como o momento em que “os pés se assentaram no chão”. A confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino e aprendizagem conseguida e a satisfação e o gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não-pressentido, afirmam-se”.

O período de 07 a 25 anos (inclusive), correspondente à fase de diversificação e replanteamento, registrou um decréscimo nas médias de 184,10 para 170, 29, resultados que,

neste universo, momento ativo, em que os professores com “receio emergente de cair na rotina” (HUBERMAN, 1995, p. 42) preocupam-se em maximizar seu potencial e mesmo em enfrentar mudanças, podendo viver uma fase de questionamentos, de contradições e de tensão. Diminui a euforia, mas os professores continuam a investir profissionalmente.

Os professores entre 26 a 35 anos (inclusive) de carreira, que se encontram, segundo Huberman, no período de serenidade e distanciamento afetivo, registram uma pequena elevação na média de 170,29 (fase anterior) para 176,11. Neste período, os professores tendem a apresentar-se menos sensíveis, com um certo distanciamento afetivo em função da diferença de idade (diferentes gerações), ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, chegando à situação “de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (p.44), um tempo de diminuição de investimento no seu trabalho e de *reconciliação entre o ‘eu ideal’ e o ‘eu real’*. Nesta fase, segundo Gonçalves (1995, p.165), alguns professores podem renovar seus interesses pela escola e pelos alunos e “*continuar a aprender coisas novas*”, enquanto outros desejam profundamente atingir a aposentadoria.

#### 6. Resultados da média de AI/AE por local de atuação

<b>Porto Alegre: 181,95</b>	(46 professores)
<b>Grande Porto Alegre: 193,75</b>	(04 professores)
<b>Interior do Rio Grande do Sul: 179,36</b>	(46 professores)
<b>Não informaram: 174,0</b>	(02 professores)

Os resultados sugerem que os professores de Porto Alegre e da Grande Porto Alegre possuem auto-imagem e auto-estima mais elevadas do que as dos professores do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Podemos inferir que a média de auto-imagem e auto-estima mais elevada dos professores da Grande Porto Alegre (193,75) em relação à dos professores de Porto Alegre (181,95) possa estar relacionada a fatores como proximidade do local de trabalho, facilidade de locomoção, custo de vida menos elevado, fatores esses que podem estar facilitando a conciliação do (s) emprego (s) com outras atividades como família, casa, etc.

Com relação à redução das médias dos professores de Porto Alegre (181,95) e da Grande Porto Alegre (193,75), quando comparadas à média dos professores do interior do Rio Grande do Sul, percebemos, nas respostas dos questionários coletados durante o curso de atualização (ver seção Procedimentos e Instrumentos de Coleta de dados), que os professores do interior relatam ter dificuldade de locomoção, financeira e também falta de apoio da direção da escola para afastarem-se temporariamente.

Nos depoimentos das professoras do interior, aparecem situações que podem estar influenciando na diminuição dos níveis de auto-imagem e auto-estima, como:

*acho muito complicado para me aperfeiçoar em espanhol: tenho de me deslocar para Pelotas, na 'Católica', sendo que um mestrado nessa faculdade fica inviável financeiramente; é muito triste, pois não consigo dar continuação aos estudos da língua (S16.1);  
como professora de Espanhol, gostaria que as oportunidades de cursar um mestrado ou outros cursos não fossem barradas pelos altos custos (S19.1).*

Os professores do interior se sentem sós “[...] devido ao isolamento, o preenchimento de carga horária, não tem como uma pessoa, na minha opinião, sentir realização profissional” (S.23.1); ressentem-se também do não-acesso a cursos de atualizações, materiais, seminários, etc.: “[...] “adoro o que eu faço, mas sinto que necessito de mais estudo, aprendizagem, aperfeiçoamento, convivência com pessoas que atuam nessa área [...]necessitamos de mais trabalhos, materiais” (S18.1).

#### 7. Resultados da média de AI/AE por tipologia de escola de atuação

<b>Escola pública estadual: 182,9</b>	(18 professores)
<b>Escola pública municipal: 174,5</b>	(11 professores)
<b>Escola particular: 183,16</b>	(25 professores)
<b>Universidade: 186,8</b>	(05 professores)
<b>Cursos livres: 168,4</b>	(09 professores)
<b>Professores de várias instituições: 182,2</b>	(17 professores)
<b>Outros – não-especificados: 186,9</b>	(13 professores)

Vários estudos relatam as dificuldades, os desafios, as novas exigências que incluem, muitas vezes, papéis contraditórios “que demandam um significativo equilíbrio emocional por parte dos professores e que podem gerar insucesso no processo educativo e, conseqüentemente, diminuição da auto-estima” (ESTEVE, 2006,p.49).

No universo estudado, os resultados apontam que os professores universitários possuem um nível de auto-imagem e auto-estima superior, 186,8. Tal resultado pode sugerir a influência do fator *status*, do ‘sentir-se bem’ sendo professor universitário, da vivência de aprovação dos outros membros do grupo de referência ou de grupos mais amplos, que, na visão de Mosquera (1977), tem participação significativa na construção da auto-imagem e auto-estima.

A média de auto-estima e auto-imagem dos professores da escola pública estadual, de 182,9, e da escola pública municipal, de 174,5, bem como a dos professores de instituições particulares, de 183,16, é considerada positiva e pode estar relacionada à estabilidade de

emprego se confrontada com a média dos professores de cursos livres. De um modo geral, os níveis revelam auto-imagem e auto-estima desses professores como sendo positivas, desconstruindo imagens sociais distorcidas e infundadas. Ainda assim, sabemos que muitas que outras variáveis podem estar influenciando a auto-imagem e a auto-estima desses professores. No plano profissional, podemos dizer que, entre estas variáveis, estão os diferentes tipos e intensidades de respostas individuais às dificuldades do contexto de atuação.

A média dos níveis de auto-imagem e auto-estima mais baixa é revelada pelos professores de cursos livres, de 168,4. Tal resultado pode, em grande parte, estar associado a fatores de ordem financeira, uma vez que os professores de cursos livres, em sua maioria, trabalham em regime de horas/aula (horistas), em horários quebrados e sob o compromisso de produtividade: manter o maior número de alunos no curso.

É importante ressaltar que os resultados da análise quantitativa contribuíram, em grande medida, na triangulação de dados com os demais instrumentos de pesquisa desta investigação e serão retomados posteriormente na análise da categoria que desenvolve a análise qualitativa da auto-imagem e auto-estima dos professores participantes.

**QUADRO 06 – Metodologia de Pesquisa**

<b>PESQUISA QUANTITATIVA- QUALITATIVA</b>
<b>ESTUDO DE CASO</b>
<p><b>✓ PROBLEMA DE PESQUISA:</b></p> <p>Qual o nível de auto-estima e auto-imagem e quais as concepções dos professores de espanhol sobre a contribuição social do trabalho do educador lingüístico em língua espanhola?</p>
<p><b>✓ ÁREA TEMÁTICA</b></p> <p>Desde a perspectiva de educação humanista e da linha de pesquisa escolhida, “Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação”, esta investigação foi realizada em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Trabalhamos com a pessoa do professor de língua espanhola, buscando redimensionar sua identidade profissional através da unicidade entre sua conscientização e empenho em seu desenvolvimento pessoal, sua auto-imagem e sua auto-estima.</p>
<p><b>✓ OBJETIVO GERAL</b></p> <p>Aproximar-se de um redimensionamento da identidade do professor de língua estrangeira, atuante no contexto da escola pública regular, a partir de sua auto-imagem e auto-estima, de suas concepções e do significado social do seu trabalho.</p>
<p><b>✓ OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p>a. Avaliar o nível de auto-imagem e a da auto-estima dos professores participantes do estudo.  b. Conhecer e analisar as concepções de educação lingüística dos professores participantes.  c. Conhecer e a analisar as percepções e vivências sobre o papel e a contribuição social do trabalho dos professores de língua estrangeira a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa.</p>
<p><b>✓ QUESTÕES NORTEADORAS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos professores de língua espanhola?</li> <li>2. Como os professores de língua espanhola concebem a educação lingüística?</li> <li>3. Que pensam os professores sobre seu trabalho de educadores lingüísticos?</li> <li>4. Como os professores definem a contribuição social do seu trabalho de educadores lingüísticos?</li> </ol>
<p><b>✓ SUJEITOS</b></p> <p>Recorte do universo de professores de língua espanhola de Porto Alegre, grande Porto Alegre e interior do estado do Rio Grande do Sul, contatados em dois diferentes momentos de atualização profissional:  1º contato: 98 professores  2º contato: 26 professores</p> <p>Dentre eles, 6 (seis) professores foram escolhidos de forma intencional através do estabelecimento de alguns critérios emanados dos objetivos deste estudo.</p>
<p><b>✓ INSTRUMENTOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983).</li> <li>2. Questionário de perguntas abertas.</li> <li>3. Entrevista.</li> </ol>

Fonte: autor, 2007.

### 3.8.2 Análise Qualitativa dos Dados

#### Palavras Prévias

O processo de análise qualitativa de dados em sua totalidade ocorreu da maneira explicitada a seguir.

1. Aplicação e análise de dados do questionário de questões abertas.
2. Realização das entrevistas.
3. Transcrição dos conteúdos das entrevistas e submissão dos textos aos respectivos participantes para possíveis correções ou alterações.
4. Reorganização dos materiais autorizados pelos participantes em suas versões finais, para constituição do *corpus* que receberá análise textual qualitativa.

O *corpus* completo é composto pelos 26 questionários coletados durante a realização do 2º módulo do Curso de Atualização para Professores de Espanhol, e pelas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 6 professores de língua espanhola, selecionados a partir dos resultados dos questionários com questões abertas. De posse desse *corpus*, iniciamos o processo de triangulação de dados.

Lembramos que, para efeito de organização textual, em especial da análise qualitativa de dados, a identidade dos professores participantes está acompanhada da seguinte representação gráfica:

- a. os participantes dos questionários de perguntas abertas aparecem como sujeitos identificados por letras e números de 1 a 26. Exemplo: S2.x identifica Sujeito 2, sendo *x* o número da fala utilizada deste sujeito na análise de dados.
- b. os seis participantes das entrevistas semi-estruturadas são identificados por letras e números. Exemplo: SLax – Sujeito + La, sendo *x* o número da fala utilizada deste sujeito na análise.

**O perfil dos 6 professores participantes da entrevista e seus respectivos níveis de auto-imagem e auto-estima** complementou de forma importante a interpretação dos dados qualitativos dos professores, a saber:

#### **1. Sujeito Ma**

Identificação: SMa

Nível de AI/AE: 162

Gênero: feminino

Idade: 40 anos

Tempo de atuação: 18 anos  
Estado civil: casada  
Escola de atuação: Escola Estadual de Porto Alegre  
Curso livre  
Aulas particulares  
Formação Superior: Letras – Português Espanhol  
Especialista em Estudos Avançados em Língua Espanhola

## **2. Sujeito Gi**

Identificação: SGi  
**Nível de AI/AE: 194**  
Gênero: feminino  
Idade: 26 anos  
Tempo de atuação: 02 anos  
Estado civil: casada  
Escola de atuação: Cursos livres  
Projetos Universidade (sala de aula)  
Formação superior: Letras, Espanhol-Português, licenciatura dupla e literaturas respectivas.  
Especialista em Língua Portuguesa

## **3. Sujeito Be**

Identificação: SBe  
**Nível de AI/AE: 156**  
Gênero: masculino  
Idade: 37 anos  
Tempo de atuação: 12 anos  
Estado civil: casado  
Escola de atuação: Curso livre  
Aulas particulares  
Formação superior: Engenharia Naval  
Especialista em Ensino e Aprendizagem de LE  
Mestrando em Letras: Literatura Brasileira

## **4. Sujeito La**

Identificação: SLa  
**Nível de AI/AE: 188**  
Gênero: feminino  
Idade: 60 anos  
Tempo de atuação: 23 anos  
Estado civil: casada  
Escola de atuação: Escola Particular  
Curso livre  
Aulas particulares  
Formação: Letras - Licenciatura em Língua Espanhola  
Licenciatura em Geografia  
Curso Alemão para Estrangeiros (formação no exterior)

**5. Sujeito Ju**

Identificação: SJu

**Nível de AI/AE: 199**

Gênero: feminino

Idade: 56 anos

Tempo de atuação: 33 anos

Estado civil: casada

Escola de atuação: Faculdades

Aposentada em escola municipal e estadual

Formação superior: Letras Português Espanhol

Especialista em Educação de Jovens e Adultos

Especialista em Educação à distância (Madrid/Espanha)

Mestre em Educação: métodos e técnicas de ensino (Brasil)

Doutoranda em Educação (Espanha)

**6. Sujeito Ta**

Identificação STa

**Nível de AI/AE: 201**

Gênero: feminino

Idade: 37 anos

Tempo de atuação: 15 anos

Estado civil: solteira

Escola de atuação: Universidade (formação de professores)

Escola municipal Porto Alegre

Formação Superior: Letras Português - Espanhol

Mestre em Linguística Aplicada

Buscando superar a racionalidade linear no método indutivo e dedutivo, durante a análise de dados buscamos a construção de categorias que tivessem sentido como um todo. Portanto, inspiradas em intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos, a partir de “*insights*” e também da intuição, foram surgindo aprendizagens auto-organizadas (MORAES, 2006).

O processo de análise qualitativa dos dados, desenvolvido a partir da análise de conteúdo de Bardin e da análise textual de Moraes, valendo-nos dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, e orientados pelos objetivos, pelas questões norteadoras e pelos pressupostos teóricos e metodológicos, resultou na organização de 5 categorias *a priori* com suas respectivas subcategorias e 1 categoria *a posteriori*. Tais categorias correspondem à compreensão desta pesquisadora como resultado da leitura e impregnação dos dados coletados que para melhor compreensão foram sistematizadas no quadro abaixo:

**QUADRO 07 – Categorias e Subcategorias**

<b>CATEGORIAS A PRIORI</b>	
1. A concepção de educação lingüística	1.1.O ensino de cultura
	1.2. A formação para a cidadania
2. O papel do educador lingüístico	
3. As dificuldades enfrentadas pelo educador lingüístico	
4. Satisfações da prática da educação lingüística	4.1. O sucesso no processo de ensino e aprendizagem
	4.2. O reconhecimento do trabalho docente
5. A contribuição social do educador lingüístico	
<b>CATEGORIA A POSTERIORI</b>	
6. A Auto-imagem e a auto-estima	

*3.8.2.1 A concepção de educação lingüística em língua estrangeira*

A primeira categoria estabelecida *a priori* revela as *concepções pessoais* dos professores participantes do questionário de perguntas abertas e dos professores entrevistados sobre a concepção de educação em língua estrangeira.

É fundamental lembrarmos que a prática da educação lingüística ainda não está muito difundida em sua forma *sistematizada* e, em especial, entre os professores de língua espanhola. A divulgação de investigações sobre o ensino da língua espanhola e os investimentos em atualizações e educação continuada desses professores é uma prática pouco intensa. Ainda assim, entendemos que as palavras dos participantes, em sua totalidade,

revelam uma concepção próxima aos propósitos iniciais da educação lingüística, de uma prática não-restrita à busca da proficiência lingüística.

Duas concepções, organizadas como *subcategorias*, se sobressaem na análise de dados. Uma delas é a dimensão da educação lingüística, que enfatiza o ensino de cultura, e outra é a que enfatiza a formação para cidadania:

Categoria: 2. A concepção de educação lingüística.

Subcategorias: 2.1 O ensino de cultura.

2.2 A formação para a cidadania.

A primeira subcategoria reforça o aspecto *lingüístico e cultural* da prática profissional como o ensino de língua estrangeira. “*A educação lingüística é reaprender tudo em outro idioma*” (S3.1). Uma dimensão vinculada à *cultura* pode ser exemplificada através das palavras dos professores S6.1 e S3.2, respectivamente. “*Percebo a educação lingüística como uma maneira importante de o aluno conhecer outras línguas, culturas*”. “*Pois não deve ser ensinado somente o idioma, mas, sim, sua cultura, seus hábitos e pensamentos*”.

Uma segunda subcategoria expressa uma concepção de educação lingüística identificada com o desejo de formar cidadãos, como nas palavras do S8.1. “*Consiste na formação de cidadãos capazes de reconhecer na aprendizagem de uma língua uma maneira de exercer sua liberdade enquanto sujeitos*”.

Em ambas as dimensões, no entanto, os professores deixam claro que se trata de uma prática comprometida, mais complexa do que a do técnico de idiomas. Percebe-se também que os professores já não se restringem às reflexões sobre as práticas da rotina docente de professor reflexivo, limitado à valorização de suas experiências e à reflexão sobre sua prática. Dessa forma, não demonstram estar desconectados da realidade. Pelo contrário, como afirma Mosquera (1977, p. 54), a identidade profissional docente envolve atualizações e transformações influenciadas pelo momento histórico em que vivemos: “*ele é o que é no momento histórico em que vive*”. Portanto, o crescimento pessoal não se separa da mudança social. Em sua totalidade, os depoimentos deixam transparecer que os professores estão conscientes da necessidade de um alargamento de suas pretensões educativas.

Passamos a analisar, neste momento, as subcategorias elencadas nos depoimentos dos professores sobre suas concepções: educação lingüística concebida como *ensinar cultura*; e educação lingüística concebida como *formar para a cidadania*.

**O ensino de cultura.** A freqüente presença da expressão ‘ensinar cultura’ nos remete ao questionamento: “que concepção esses professores têm de cultura?”. De maneira geral, os participantes referem-se à cultura como o “*ensino da cultura, hábitos, costumes e literatura dos países da língua que estão ensinando*” (S1.1); ou então, ao ensino de “*novas formas de viver [...] a história de um povo* (S2.1)”.

Neste estudo, não aprofundamos as possibilidades de entendimento do que seja “ensinar cultura” por não ser o objetivo específico deste trabalho, contudo esclarecemos que por outros caminhos detectamos tal complexidade. Inclusive apontamos necessidade imprescindível da presença de tal discussão na formação do educador lingüístico em língua estrangeira.

Sabemos que ‘ensinar cultura’ tem um significado muito mais complexo, está relacionado às diferentes concepções científicas assumidas pelo professor e depende delas. No contexto do ensino de línguas e da formação do professor de língua estrangeira, essa complexidade nem sempre está esclarecida.

Padilha (2004, p.187) alerta para a necessidade de um entendimento ampliado do “ensino de cultura”, “*sobretudo quando falamos em educação e, mais ainda, quando fazemos educação*”. Com relação ao universo de professores deste estudo, percebemos claramente que essa complexa multiplicidade de conceitos não foi suficientemente aprofundada. Para a professora SGi, por exemplo, cultura

*não é somente aquelas coisas amplas que a gente conhece, uma cidade muito importante, não! Não só isso! Mas até aspectos de movimentos de uma sociedade. De como se bebe, como se come, como vive a comunidade em si. Não só, por exemplo, os monumentos de Gaudí, na Espanha...aquilo ali são coisas lindíssimas, mas não é só aquilo.*

O professor SBe já está iniciado nos propósitos da prática da educação lingüística, como ele mesmo atesta: “*Com estes termos (educação lingüística) conheci a proposta na especialização*” e revela em seu depoimento uma certa confusão diante das várias possibilidades que o entendimento de cultura pode implicar. Por exemplo, num primeiro momento, refere-se ao ensino de cultura expressando um questionamento, uma dúvida pessoal: “[...] *separar a questão lingüística da questão cultural...Eu acho muito difícil fazer essa separação, como professor eu não consigo.*” (SBe.13). Logo após utiliza o termo com outra possibilidade de significado: “*Eu acho que a questão cultural está muito próxima da questão lingüística [...] na minha prática eu sempre coloquei cultura, principalmente a produção artística, as características culturais dos povos*” (SBe.14). Mais adiante ainda

apresenta um entendimento conflituoso: “*acho que temos que ter uma visão crítica para não funcionarmos como propagadores de uma ideologia, não só com a língua [...], mas acho que a questão cultural não tem como ser separada da língua*”. Esse professor explica seu entendimento de educação lingüística na dimensão de ensinar cultura como “*ensinar a lidar com as diferenças, com outros modos de pensar. Tirar o aluno daquele ‘cadinho’ dele de monolíngüe e também de mono-cultural de só pensar no próprio umbigo, na sua própria cultura [...]*”. (SBe.15).

Na mesma linha de (in)definição, aparecem depoimentos como o da professora S22.1 que, referindo-se à produção artístico-cultural, declara: “*Sou uma professora obcecada pela cultura, cultura que procuro integrar nas aulas de lingüística*”. Há o depoimento da professora S19.1 que afirma que seu papel é provocar em seu aluno “*o interesse em adquirir, conhecer uma nova língua com seus aspectos gerais: cultura, hábitos, etc.*”. Nesse sentido, o professor S3.3 diz que o professor deveria ser “*o incentivador, o apresentador de outra cultura, de outro tipo de pensamento; o educador deveria abrir o leque de uma outra cultura [...]*”.

A partir do que foi exposto, percebemos de forma muito clara que grande parte dos professores se restringe a ‘ensinar cultura’ através de formas materiais de produção. Assim sendo, é importante assegurar a esse profissional, durante sua formação, a oportunidade de reflexão sobre a natureza complexa da cultura e a natureza ideológico-histórico-social da língua.

Entendimentos simplificados ou confusos de cultura e língua, como exemplificados, sinalizam, ao nosso entender, a importância de fundamentos transdisciplinares, sensíveis às contribuições das perspectivas antropológicas e das ciências sociais. Essa orientação foi pontualmente marcada pelo professor Dr. Pedro Garcez em sua entrevista, ao referir-se a uma das três ou quatro grandes áreas de formação do profissional de língua estrangeira. Nas suas palavras:

um aporte das ciências e das ciências sociais, mais especificamente no desenvolvimento de uma concepção sobre cultura, que até prova em contrário, não seria dado por uma discussão da antropologia da linguagem [...] muito importante para o entendimento para aquele aspecto da educação lingüística que tem a ver com o letramento do ‘ler o mundo’ e do autoconhecimento.

Garcez, durante a entrevista, referindo a complexidade do ensino de cultura, enfatiza que o aporte antropológico “[...] *é o mais difuso, o mais sensível, o mais difícil de agarrar*”. [...] e sinaliza: “*Eu acho que a formação atual praticamente ignora isso*”.

**A formação para a cidadania.** A segunda subcategoria organizada a partir dos depoimentos dos participantes enfatiza o aspecto *educativo*, que se alinha ao conceito de Jares (2005, p.9) de educação para o acesso e a participação de todas as pessoas na sociedade. No caso específico de ensino de língua estrangeira, diz respeito à promoção do acesso de todos os alunos ao aprendizado da língua estrangeira (FABRET, 2006).

A *educação* lingüística é entendida como a prática realizada pelo profissional efetivamente envolvido, comprometido com o processo educativo – o *educador*. Diferenciando-o, então, claramente do professor especialista no idioma. Refere-se à prática da educação lingüística vinculada à promoção da cidadania.

Esta atuação ampliada do professor, não-restrita ao desenvolvimento de proficiência lingüística, está claramente marcada nos depoimentos dos professores participantes. A professora SGi.2, por exemplo, declara:

*A gente cai na oralidade de falar professor e educador (distinção enfatizada), porque a gente não está acostumada a ver, né?! Eu acho que professor se limita mais a transmitir tudo o que aprendeu: 'eu vou transmitir o conhecimento, fica aí sentado (o aluno)!' Mas o educador, não! Acho que desde o início, desde as primeiras aulas, ele vai envolver o aluno no processo educacional.*

Ou ainda, nas palavras da professora SLa.5: “*Eu acho que o professor é aquele que segue um método[...], e o educador está interessado em que o aluno aprenda realmente [...] tem de ser mais amplo*”.

A professora STa.5 faz também claramente essa diferenciação:

*eu acredito que quem pratica a educação lingüística é educador e não somente professor; é diferente do professor. O professor, a máquina pode substituí-lo, é aquele que vai lá, dá seu conteúdo e vai embora. O educador se compromete integralmente com seu trabalho. Eu, por exemplo, me considero uma educadora (STa.6).*

A forte referência à dicotomia professor *versus* educador nos encaminha para a segunda categoria organizada, que analisa a concepção dos participantes sobre o papel do educador lingüístico. Essa concepção é fortemente influenciada e também é consequência das concepções sobre educação lingüística, língua e cultura.

A formação para cidadania, discurso recorrente nos 26 professores questionados, também é um tema complexo, e, portanto, entendemos que essa problematização precisa fazer parte, de forma sistematizada e profunda, da formação dos educadores lingüísticos.

Reforçamos mais uma vez a urgência da presença de aportes transdisciplinares nos programas de formação dos professores de língua estrangeira, discussões freqüentemente esquecidas.

### 3.8.2.2 *O papel do educador lingüístico*

A segunda categoria, estabelecida *a priori*, evidencia as concepções dos professores de língua espanhola sobre o papel do educador lingüístico em língua estrangeira.

A clara inexistência de consenso entre escola, sociedade e demais instituições socializadoras desenha um profundo desafio pessoal aos professores: tentar definir e atender às expectativas que se projetam sobre eles.

Segundo Esteve (2006, p.34), questões como “o que devem fazer e que valores vão defender”, freqüentemente não estão claras, mas precisam ser respondidas. Não podemos nos esquecer de considerar que qualquer atitude ou decisão nesse sentido poderá resultar em contestação, não somente pela perspectiva individual do aluno, mas com o apoio de diferentes correntes formadoras de opinião, inclusive dos meios de comunicação.

Os depoimentos confirmam um estreito vínculo entre a concepção de educação lingüística dos professores participantes e a ênfase dicotômica, professor *versus* educador. Além disso, observamos que esses profissionais percebem seu papel como profissionais eminentemente *educadores*, sinalizando uma *atuação ampliada* no contexto de sala de aula.

Essa concepção do papel do educador lingüístico revela uma tendência dos professores a perceberem como insuficiente (ou ineficaz) seu papel restrito a práticas com foco na estrutura da língua, na proficiência lingüística. Ou seja, eles revelam claramente que novos tempos e contextos mais complexos demandam papéis e práticas ampliados.

O desejo dos professores participantes desta pesquisa de *formar cidadãos*, pessoas socialmente participantes e responsáveis, conscientes de seus direitos e obrigações, pode estar sinalizando um movimento em direção à concepção deste estudo, fundamentada em Schlatter e Garcez (2001). Essa concepção pressupõe como papel ampliado do professor de línguas estrangeiras o de “preparar cidadãos para uma participação plena na sociedade para o enfrentamento com a diversidade” (GARCEZ, 2006).

Nos depoimentos dos professores, o papel do educador lingüístico é percebido como “*apresentar ao aluno diferentes maneiras de pensar interagir no mundo, através de uma cultura distinta da sua*” (S24.1). Nas palavras da professora S.16.1 “*contribuir*

*significativamente na formação do caráter dos alunos [...], bem como para a sua formação como sujeito responsável socialmente pela transformação da sua cidade”.*

Neste universo de participantes, poucos professores percebem o papel do educador lingüístico como de transmissores de um conhecimento concreto, limitado ao aspecto instrumental, o especialista técnico baseado no modelo da racionalidade (CONTRERAS, 2002, p.96) entendido, no caso da educação lingüística em LE, como a língua pela língua. A maioria acredita em promover o acesso à língua estrangeira “*como conhecimento adquirido para ser posto em prática, seja por prazer (viagem), por trabalho (contato com cliente em outros países), ou para se ter para si, porque aprecia conhecer outras línguas*” (S14.1).

Alguns professores, talvez menos conhecedores das implicações e do alcance de suas práticas, têm como objetivo conseguir fazer o aluno “*entrar em contato com o povo, ver o que eles pensam. Entrar dentro do que eles têm, fazendo com que ele se interesse e que goste tanto que ele próprio comece a ser um divulgador*” uma vez “*que ele realmente já interiorizou tudo, a linguagem, os costumes*” (SLa.6). Tais objetivos podem sugerir que alguns professores não têm em conta a oportunidade de enfatizar o contraste de culturas e conseqüentemente o auto-conhecimento e a valorização das diversidades culturais. Tal propósito nos faz pensar sobre a presença (ou não), em sala de aula, de práticas que contribuam no desenvolvimento de uma sensibilização cultural *crítica* nos alunos.

Com objetivos muito próximos ao da professora SLa, o depoimento da professora SGi sugere que ela concebe separadamente, no processo de ensino, a língua estrangeira da língua materna e do mundo. Conseqüentemente, ela percebe seu papel limitado ao conhecimento da língua estrangeira, restrito ao conhecimento e aceitação do outro, procurando fazer o aluno sentir-se “*como se fosse um hispano-americano brasileiro...sabe? [...] ver que a língua estrangeira vai desenvolvê-lo como cidadão em respeitar o outro*” (SGi.3). Portanto, não fomentando a leitura de mundo durante o processo de conhecimento da língua-alvo. Sugerindo a não-existência, em suas práticas, da reflexão entre os contextos local e global, do conhecimento de si mesmo e da própria cultura a partir do outro. Neste caso, poderia apontar a reflexão acrítica, que poderia inviabilizar os propósitos do educador lingüístico de ensinar línguas estrangeiras com consciência crítica, “*evitando incompreensões, estereótipos e enganos do tipo ‘o que vem de fora é melhor’*” (GARCEZ, 2006).

Os entendimentos simplificados dos objetivos, das implicações e do alcance do ensino de língua estrangeira, sugerem que a formação e a educação continuada destes profissionais, precisa ser redimensionada. Isso deve ser oportunizado de forma sistematizada e profunda, através de discussões em torno dessas problematizações.

Embora alguns professores tenham, por enquanto, explicitado em suas respostas concepções simplificadas do papel do educador e do que possa ser *formar cidadãos*, a grande maioria dos participantes já se aproxima do propósito de formar para a cidadania. Esse propósito é concebido como “*levar o aluno a perceber-se parte de uma cultura e conhecendo outras culturas, valorizando a sua e respeitando as demais*” (S6.2). Alguns professores, por sua vez, demonstram uma concepção mais elaborada da formação para a cidadania, como a professora STa.7, que diz: “*é pertinente dizer que, no meu trabalho, procuro trabalhar as coisas que os alunos vão precisar para enfrentar os desafios do cotidiano, levando em consideração a realidade na qual estão inseridos. Procuro trabalhar para formação da cidadania e para inclusão*”.

Outros professores explicitaram concepções alargadas de cidadania, que ultrapassam a visão de ‘cidadão do mundo’. Sugerindo percepções sobre a formação do cidadão *crítico*, conhecedor e capaz de se articular em vários idiomas e culturas. Referindo-se à formação desse cidadão, um dos professores diz ser necessário “*preparar para o aluno ser crítico, preparar para a cidadania, ser responsável [...] não acreditar em tudo que falam, ter sua opinião própria*” (SMA.6). De forma ainda mais clara, o professor S15.2 afirma que

*o educador lingüístico deve proporcionar ao aluno que este desenvolva sua capacidade comunicativa e crítica. O educador deve ter em mente que, através do seu trabalho, os alunos conhecerão novas culturas e confrontarão as realidades vividas por eles e de outras apresentadas. A reflexão, os questionamentos surgirão durante o processo educativo.*

É, em especial, quando os professores focalizam o ensino da língua estrangeira em relação à formação para cidadania que eles revelam concepções mais explícitas de seus papéis de educadores em *língua estrangeira*. Como, por exemplo, na afirmação do professor S5.1.: “*Creio que o papel do educador lingüístico está em dar meio para formar um leitor maduro, capaz de compreender e produzir qualquer texto*”. O exemplo é ainda mais detalhado na fala do professor S7.1.:

*O professor deve ter mais consciência de suas atividades (práticas) do que seja “transmitir” a língua. É relevante que ele conduza os alunos a vivenciarem a língua através de atividades contextualizadas e diversificadas, tanto no que se refere a conteúdos temáticos quanto, por exemplo, aos gêneros textuais desenvolvidos.*

Nos exemplos citados, percebemos que alguns professores se aproximam, de forma indireta, da prática da educação lingüística que entendemos como potencializadora do sucesso do processo de ensino e de aprendizagem – o letramento.

No universo dos 26 professores que responderam ao questionário e dos 6 entrevistados, somente 2 possuem um conhecimento sistematizado da proposta da educação lingüística em LE. O professor SBe, que atua em cursos livres; e a professora STa, que atua como formadora de professores e também como professora de espanhol na escola pública municipal.

A professora STa tem uma concepção bastante elaborada da educação lingüística e conhece também a proposta específica de Schlatter e Garcez (2001), fundamentada na ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Sobre essa prática, ela afirma: *“se eu não estivesse trabalhando a educação lingüística, o letramento dos aprendizes, não teria sentido existir a disciplina de língua espanhola na escola onde eu trabalho, porque eu trabalho numa escola de periferia [...]; os alunos, em termos gerais, são carentes de tudo”* (STa.8). Em sua concepção, *“educação lingüística é isso, é eu conseguir fazer da leitura do mundo, das coisas, das pessoas e da realidade uma leitura crítica, além de estar apto para interagir de forma oral e escrita, sempre que for necessário”* (STa.9). Esta visão ampliada de seu papel profissional vai ao encontro da afirmação de Garcez (2003, p.2), quando diz que *“os professores de língua estrangeira do sistema regular de ensino público [...] poderiam conceber seu papel e suas metas com uma visão ampliada de educação em língua estrangeira, de educação lingüística e de educação”*.<sup>14</sup>

O professor SBe, por sua vez, afirma: *“Eu não concordo muito com a prática da educação lingüística [...]. Eu tenho uma visão muito particular quanto a isso”* (SBe.16). No depoimento desse professor, podemos identificar pelo menos dois aspectos inter-relacionados que poderiam justificar seu posicionamento. Um desses aspectos parece se referir ao desconhecimento mais profundo da proposta de Garcez, o outro aspecto parece ser a não clareza da complexidade de “ensinar cultura”. O professor SBe diz não concordar com a proposta de educação lingüística *“principalmente quando o Pedro Garcez fala, quando ele tenta separar a questão lingüística da questão cultural”* (SBe.17). Essa interpretação reforça a orientação de Garcez de que o educador lingüístico em língua estrangeira não pode prescindir de um aporte dos conhecimentos da antropologia lingüística e das ciências sociais. Tais conhecimentos promovem a sensibilidade e a reacomodação de concepções envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

---

<sup>14</sup> Original em inglês: Foreign language teachers in the regular school system, on the other hand, might want to view their role and their goals, within the larger frame of foreign language education, of language education, of education.

O segundo aspecto que pode influenciar a posição contrária do professor SBe diz respeito ao desenvolvimento da proficiência na língua estrangeira.. Esse professor tem um histórico de intensa atuação em cursos livres e em aulas particulares, que têm objetivos completamente diferentes dos propósitos da educação lingüística. O próprio professor explica que, em seu ambiente de atuação, “90% dos alunos estão em sala de aula por interesse instrumental [...]. Eles querem aprender a (falar) língua estrangeira [...] na conquista de um novo emprego.” Acreditamos, portanto, que, em função da demanda de seu contexto de trabalho, esse professor resista ou questione a educação lingüística.

*[...] e se essa educação lingüística, ela vai ter uma continuidade no aprendizado efetivo (ênfase) de uma língua estrangeira? A sociedade e o mercado não querem saber se você foi 'letrado', se você teve aula de educação lingüística. Eles querem saber se você fala ou não uma língua estrangeira? (SBe.18).*

Os questionamentos desse professor parecem bastante influenciados pelo contexto e pelos propósitos dos cursos livres. “*Eu me questiono muito se a proposta de educação lingüística não vai ser uma continuação dessa frustração nos alunos. [...] eu só me questiono até que ponto isso vai atender á expectativa dos alunos? (SBe.19).*

Neste contexto é fundamental que se retome que a proposta da educação lingüística tem como lugar de excelência o ensino público regular, portanto proficiência lingüística é o propósito dos cursos livres, nos quais se faz um bom trabalho, a partir desta meta. Garcez (2003, p.2) afirma que “*Institutos de línguas estrangeiras (cursos livres) neste país são muito bons no que fazem, como um negócio que oferece capital simbólico em forma de proficiência em língua estrangeira potencial (principalmente inglês)*<sup>15</sup>. Trata-se portanto de diferentes propósitos para diferentes contextos.

Por sua vez, o posicionamento da professora STa *sobre a prática de oralidade* em sala de aula parece mais contextualizado. Em função de atuar na escola pública municipal com o ensino de língua espanhola, ela explica: “*Eu trabalho a oralidade em pequenos grupos e faço atividades de oralidade, sim! (STa.10).* Sobre a proposta de Garcez, a professora analisa:

---

<sup>15</sup> Original em inglês: Foreign language institutes in this country are very good at what they do as a business offering symbolic capital in the form of potential foreign (mostly English) language proficiency

*Eu acredito que a educação lingüística que o Pedro Garcez trabalha é muito focada nos PCNs, em que se analisa muito a função dos textos, da leitura. [...] Igualmente é pertinente dizer que trabalho, sim, com meus alunos, a oralidade. Faço muita compreensão textual, auditiva e os estimulo a expressar-se oralmente [...] Procuo privilegiar o trabalho com o desenvolvimento do maior número de habilidades possíveis, posto que as destrezas não se separam (STa.11).*

Ratificando Garcez, quando diz que o desenvolvimento da proficiência no contexto da escola pública regular é desejável, mas não o *foco* do ensino da língua estrangeira, a professora STa coloca:

*procuo trabalhar sempre a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita, portanto trabalho as 4 habilidades. Porque acredito que, se eu estou falando em espanhol, estou trabalhando a oralidade. E se eles se referem a mim em espanhol, até sobre aquela compreensão do texto que eles não entenderam, eu estou trabalhando a oralidade (STa.12).*

Os últimos questionamentos e reflexões levantados pelos professores SBe e STa já anunciam as dificuldades apontadas pelos professores participantes, quando atuam com práticas de educação lingüística, nossa próxima categoria a ser discutida.

### 3.8.2.3 *As dificuldades da prática da educação lingüística*

Nesta categoria, organizada *a priori* são apresentadas as dificuldades da prática da educação lingüística, sob o ponto de vista dos participantes. Para uma melhor compreensão dos depoimentos dos professores é preciso ter em conta que, no universo dos 26 professores, incluídos os 6 professores entrevistados, temos:

- 10 professores atuantes em escola pública estadual;
- 03 professores atuantes em escola pública municipal;
- 06 professores atuantes em escola particular e em cursos livres de idiomas;
- 06 professores atuantes em contextos diversos (que incluem, pelo menos, um espaço da escola pública regular);
- 01 professor atuante em universidade (com formação de professores de línguas estrangeiras).

Com isso, queremos dizer que grande parte dos professores participantes conhece, em alguma instância, o contexto da escola pública regular de nosso Estado, conferindo maior

solidez às suas percepções das dificuldades da prática da educação lingüística. Somente um dos participantes, o professor SBe, cuja prática se limita a cursos livres e aula particulares, não conhece o contexto de sala de aula de escola regular.

O contexto da escola pública é naturalmente complexo, gerando as inúmeras dificuldades que são apontadas pelos professores. Excetuando o professor de cursos livres, todos os demais participantes, inclusive os que atuam em escolas particulares, apontaram, em maior ou menor intensidade, as dificuldades de infra-estrutura como fatores influenciadores no desenvolvimento da prática de ensino: dificuldades que vão desde o tamanho, a qualidade ou a ausência de espaço físico, o excessivo número de alunos em sala de aula, a falta de material didático (livros, xerox, equipamentos eletrônicos, *Internet*, etc.) até a falta de materiais básicos, como giz e folha de papel.

No entanto, nos questionários e nas entrevistas não se percebem colocações excessivamente queixosas ou pessimistas. Pelo contrário, os professores diagnosticam as tantas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, *muitos* expressam que, entre aspas, assimilaram tal realidade e aprenderam a trabalhar dentro dela.

*Tenho consciência de que, dentro das limitações da realidade do ambiente educacional onde atuo (escolas municipais), desenvolvo um bom trabalho. Evidentemente que em alguns momentos não consigo executar alguns planejamentos [...], mas aprendi a ter bastante flexibilidade (S16.2).*

Portanto, apesar das dificuldades concretas, os profissionais revelam determinação, como a professora S20.1, que diz:

*penso, porém, que é neste contexto que temos de buscar a superação e arrumar forças para continuar. Sou uma professora **cheia de esperança** (grifo da professora) e, apesar das inúmeras dificuldades por que passamos, acredito no papel de educador lingüístico. [...] Sou uma profissional dedicada e esforçada em atuar da melhor forma possível [...] e, apesar das carências, procuro alternativas para ensinar de forma adequada e prazerosa.*

No que diz respeito especificamente ao ensino de línguas estrangeiras e à prática da educação lingüística, as dificuldades apontadas pelos professores foram: a falta e/ou o alto custo de material de ensino de língua estrangeira; pouca importância dada à disciplina de línguas estrangeiras na hierarquia de disciplinas; a carga horária insuficiente; o excessivo número de alunos em sala de aula; a desvalorização da língua espanhola frente ao inglês.

Com relação à **inadequação, falta ou altos preços do material didático** específico para o ensino de língua estrangeira, os professores assinalam diferentes situações, como as expostas a seguir.

a. Dificuldade de acesso dos próprios professores a tais materiais. “*Não temos bons dicionários para trabalhar, os que a escola adquire são básicos e medíocres. A biblioteca é deficitária [...], os que a SEC nos manda são muito antigos ou desatualizados*” (S18.1). “[...] *falta de material que sirva de apoio para o professor*” (S20.2.).

b. Dificuldade dos alunos para adquirirem os materiais. “*O preço é muito alto.* (S22.2). “*Os livros não estão baratos, os pais pagam R\$ 80,00, R\$ 90,00 pelo livro*”(SLa.7). “*Só que eles não podem comprar, então a gente faz cópia*” (SMa.6).

Quanto à inadequação dos livros para a realidade de sala de aula, os professores pontuam: “*No ensino médio, composto de adolescentes, por exemplo, eles não têm capacidade de ficar cinco minutos quando tu tens que seguir um livro. [...] Por meio de um livro didático, 5 minutos é o máximo de atenção que tu consegues*” (SLa.8).

Com referência à dificuldade de acesso ao material didático específico para a prática da educação lingüística, lembramos que o educador lingüístico pode prescindir de materiais didáticos de alto custo e mesmo da necessidade de comprar tais materiais e recursos didáticos. Pelo contrário, como já mencionamos anteriormente, os materiais utilizados precisam estar adequados ao nível de conhecimentos dos alunos e principalmente adequados à realidade do aluno brasileiro, estudante do ensino público regular.

Com isso queremos dizer que o educador lingüístico *pode e deve produzir* seus próprios materiais, apropriados e criativos, privilegiando o uso de dados lingüísticos autênticos, de aplicação prática de uso no mundo real, fora da sala de aula. Para isso, como orienta Marcuschi (2002, p.29), faz uso gêneros textuais apropriados e de fácil acesso como jornais, revistas, embalagens, etc. Sobre esse assunto, Garcez aponta, em sua entrevista, a necessidade da existência de *laboratórios de produção de materiais* específicos para a educação lingüística na formação do educador lingüístico e como prática continuada.

**A freqüente desvalorização do ensino da língua espanhola** é outra dificuldade enfrentada pelos professores: “*a resistência e desinteresse generalizado em aprender espanhol*” (S3.1).

No universo dos 26 participantes, 16 professores relatam, em algum momento do depoimento, a pouca importância dada ao ensino da língua espanhola, expressando essa

vivência com expressões como: “lamentavelmente”, “desinteresse”, “desvalorização”, “competição”, “pouca importância”, “descaso”, entre outras tantas.

Tais situações são experienciadas de diversas formas, e nos relatos aparecem em duas dimensões: desvalorização generalizada da língua estrangeira em relação às outras disciplinas e desvalorização da língua espanhola em comparação com a língua inglesa.

Identificamos relatos de desvalorização generalizada do ensino de língua estrangeira na comunidade escolar, principalmente nos depoimentos dos professores de escola pública, tanto por parte da direção e dos outros professores como por parte dos alunos. A professora S1.2, por exemplo, constata “*um grande desinteresse pelo ensino do espanhol, principalmente nas escolas públicas*”. A professora S14.2, diz: “*Me sinto desvalorizada por muitos colegas de outras áreas. [...] Sinto que a disciplina de língua espanhola não é devidamente valorizada pela comunidade escolar.*”

A professora S25.1, numa descrição mais detalhada, atribui esse desinteresse à desinformação dos alunos. Ela explica que a sua maior dificuldade é “*vencer as idéias pré-concebidas dos alunos em relação àquela língua estrangeira, ou mesmo ao ato de aprender uma língua estrangeira, sua função e importância*”. Situação semelhante é percebida pela professora S8.2 quando menciona a desvalorização por parte dos alunos. “*O aluno de periferia dificilmente valoriza o idioma como uma ferramenta de trabalho e de vida*”. Nas palavras de outra professora: “*competimos com outras atrações que aos alunos parecem mais atraentes do que o estudo da língua estrangeira.*” (S11.1.).

A falta de interesse dos alunos no contexto de escola pública em nosso entender está relacionada à busca incessante da proficiência lingüística com foco na acurácia e no domínio da estrutura da língua; meta desejável mas não-prioritária. Como afirma Garcez (2003, p.3), se, em sala de aula, não fizermos o aluno relacionar a aprendizagem de língua estrangeira com inutilidade, já estaremos dando o primeiro passo. O ensino e aprendizagem da LE precisam fazer sentido para o aluno, com “*a compreensão do que é esta língua e o que ela pode fazer por todos nós. Tempo de aula perdido no desenvolvimento deste entendimento é tempo bem gasto*”<sup>16</sup> (p. 4).

Relatando a pouca importância dada à língua estrangeira na hierarquia das disciplinas escolares, a professora S16.3 coloca: “*nos conselhos de classe, o espanhol é desvalorizado, como se fosse uma disciplina inútil*”. Já a professora S25.2 percebe um imenso “*descaso da direção [...], das pessoas que lidam com questões didático-pedagógicas particulares ao*

---

<sup>16</sup> Original em inglês: [...] understanding of what this language is and what it can do for us all. Classroom time spent on developing that understanding is well spent time”

*ensino da língua estrangeira*”. De forma ainda mais clara, a professora S17.1 declara: “*Sinto-me discriminada em relação às demais disciplinas, uma vez que não nos dão subsídios para melhorar nosso trabalho docente*”.

Os professores apontam, com certo desconforto, a dificuldade de atuarem com língua espanhola em função da crença generalizada de que o inglês é mais importante do que as outras línguas estrangeiras, como explicita, por exemplo, a professora STa.13. “*Não há uma valorização devida da língua na escola e a gente sabe que não há. E do espanhol é pior ainda, pois nem na universidade ela ganhou uma maior valorização*”.

Outros professores, porém, não vivenciam essa questão na mesma intensidade. A professora SGi.3, por exemplo, explica: “[...] *isso tem melhorado aos poucos, mas ainda existe, sim. O inglês é considerado ‘top de linha’*”. Vale registrar, nesse contexto, a utilização pela professora da expressão em inglês *top*, ao referir-se à língua inglesa.

Ainda assim, essa vivência de desvalorização da língua espanhola não é unânime entre os participantes. A professora SMA, por exemplo, relata vivências positivas tanto de alunos da escola pública como da escola particular. Ela acredita que os alunos da escola pública valorizam mais o espanhol que os alunos da escola particular, e justifica: “*Valorizam mais, até porque eu falo que eles podem trabalhar com espanhol, isso desperta um pouco. [...] Porque na escola pública os alunos trabalham [...]; que pudessem chegar lá (no trabalho) e dizer: olha, eu posso ficar porque eu sei espanhol, eu posso ajudar*” (SMA.7). Já no contexto da escola particular, ela acredita que eles valorizem a aprendizagem da língua espanhola em função dos intercâmbios. “[...] *eles podem fazer, conhecer outro país, morar na casa de uma família espanhola [...]*” (SMA.8).

Ainda sobre a questão da maior valorização do inglês em detrimento do espanhol, o professor SBe, que atua no ensino das duas línguas em cursos livres, pontua:

*infelizmente, na minha visão, sou professor (também) de inglês, e fico feliz porque não vou perder meu emprego nunca. Mas infelizmente na nossa cultura, a gente é bombardeado por produtos culturais em inglês que dão a impressão de que o mundo todo fala inglês, que o mundo todo só produz cultura em inglês, quando não é verdade* (SBe.20)

Com respeito à (des)valorização da língua espanhola no ensino público, tema ainda muito polêmico, alguma possibilidade de mudança foi sinalizada a partir da aprovação, pelo presidente da República, em 8 de agosto de 2005, a Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas no ensino médio, a ser implantada num prazo de 5 anos. A lei determina que a escola é obrigada a oferecer a disciplina, mas ao

aluno é facultada a matrícula. Além disso, os estados e municípios contam com apoio do MEC, através da distribuição de livros, gramáticas e dicionários e iniciativas que envolvam capacitação de professores. A aprovação da lei, no entanto, acirrou a polêmica.

**O elevado número de alunos em sala de aula** é a realidade das salas de aula do ensino público, e, portanto, a dificuldade recorrente nos discursos dos professores. Ainda assim, eles deixam parecer que essa não é uma dificuldade paralisadora. *“Turmas numerosas dificultam a participação de todos e o atendimento individualizado”* (S8.3). *“Minha vontade era de poder receber um por um, na minha mesa”* (SMa.9). Pelo contrário, eles mesmos apontam soluções, como a professora SJu.4, quando sugere a divisão dos alunos em grupos menores *“de forma que esse letramento em sala de aula permita aos alunos desenvolver projetos com temas diversos de suas realidades, de seus contextos, porque, se eu disperso muito ou eu quero atender os diferentes contextos, eu não vou conseguir”*.

Para enfrentar essa dificuldade, na mesma linha de prática de sala de aula, a professora STa.13 também costuma trabalhar com projetos. *“Tenho trabalhado constantemente com projetos”*. Ela relata que, dividindo os alunos em grupos menores, consegue envolver a todos. *“Porque é difícil envolver todos”*, mas trabalhando em grupos *“consegui envolver todos. [...] Com aquele grupo funcionou!”*.

Outra importante dificuldade mencionada é o *“pouco tempo de aula para desenvolver um trabalho mais completo”* (S8.4). O baixo número de horas-aula é uma dificuldade repetitivamente assinalada pelos professores, como na colocação da professora SMa.10. *“São dois períodos semanais e separado; e ainda um num dia, outro no outro. Ou um no primeiro período, outro no último!”*.

Mencionando essas duas últimas dificuldades, à pouca valorização do ensino de línguas estrangeiras e ao número de horas-aula, a professora STa.14 analisa: *“do jeito que está, é uma piada dizer que na escola pública se aprende língua estrangeira, quando se tem apenas uma hora semanal de língua espanhola [...]”*. Ela comenta:

*Mas não é culpa e não se poderia culpar uma pessoa especialmente, nem o professor de inglês. É muito maior o problema, precisamos pensar que recai na própria estrutura, parece que não há ainda o interesse de que se tenham mais horas de língua e, que se ensine e se aprenda língua estrangeira (STa.15).*

Porém, reconhecendo que essa é a realidade e que é com ela que precisamos lidar, essa professora sugere: *“só que, enquanto não temos isso, precisamos aproveitar as poucas horas de que disponibilizamos, porque, se não aproveitá-las bem, mais difícil será conquistar*

*mais horas para o ensino de línguas estrangeiras. [...] precisamos não perder o pouco tempo que temos. Parar de colocar a culpa no tempo para justificar o fato de não conseguirmos fazer nada”* (STa.16).

Os depoimentos nos permitem inferir que, apesar do baixo número de horas-aula, nem todos os professores desanimam ou deixam de acreditar. Pelo contrário, eles sabem que esta é a realidade. *“Se temos duas horas, temos de aproveitar bem aquelas duas horas e procurar fazer o melhor dentro do tempo disponível”* (STa.17).

O excesso de alunos em sala de aula é uma das dificuldades freqüentemente apontada pelos professores participantes. Trata-se de uma realidade freqüente no contexto da escola pública regular que efetivamente dificulta os propósitos de proficiência lingüística, entendida como treinamento com foco na acurácia, contribuindo *“para confirmar a crença generalizada de que não se aprende LE na escola, muito menos na escola pública”* (SCHLATTER e GARCEZ, 2001).

Acreditamos que uma das dificuldades mais específicas para a prática da educação lingüística, mencionada por alguns dos professores, seja a **(trans)formação da práxis**, neste contexto, entendida da ação docente guiada pela postura filosófica adotada e da conseqüente consciência da necessidade de constante atualização para que a reflexão crítica e a prática realmente possam ser transformadoras.

No exercício docente, essa dificuldade pode se configurar como resistência para (re)definir novos objetivos de ação e mudanças nas práticas de sala de aula, que aparecem sutilmente nos depoimentos de alguns professores. Entre aqueles professores participantes que já possuem uma compreensão clara da concepção e dos propósitos da educação lingüística, percebemos certa insegurança e resistência diante das possibilidades de transformações. Temos, por exemplo, o questionamento do professor SBe.21: *“Como é que você vai conseguir que esse professor abandone toda uma expectativa própria de ensinar a língua que ele aprendeu, né?”*. E, avançando um pouco, questiona: *“E como é que tu trabalhas tudo isso, chegando para ele agora e falando: olha tu não vais mais te preocupar em ensinar LE, nem tornar teu aluno fluente, agora a gente vai pensar em fazer educação lingüística?”* (SBe.22)

Mas as dificuldades e incertezas são inerentes aos processos de transformação. Esse mesmo professor reconhece: *“eu não estou me contraponto a ela, eu estou dizendo que é um fator dificultador [...], no fundo a gente está lidando com expectativas desses pais, desses professores e desses alunos”*. (SBe.23). A professora SLa.9, diante da possibilidade de

transformações nas práticas de ensino, explica: “*na escola pública o professor é muito cobrado para seguir o ‘padrão’. Tem de seguir. Tá legitimado, porque senão ...*”.

Fazer educação lingüística “é descobrir que não é simplesmente no campo das idéias que se travam as grandes lutas, mas também, na práxis” (PIMENTA, 2003, p. 37). E como afirma Garcez, “*Se estivermos realmente comprometidos como educadores lingüísticos, devemos definir nossas metas, planejar nossas atividades e desenvolver a nossa identidade adequadamente*”<sup>17</sup> (GARCEZ, 2001, p. 2).

Os próprios alunos sentem-se inseguros, porque estão acostumados com práticas de ensino focadas na estrutura da língua. Nesse sentido a professora STa.18 comenta: “*quando daqui a pouco eles pensam, ela não está dando gramática. Não temos uma lista de verbos conjugados no caderno. Sabe? Não temos aquelas perguntinhas que as respostas estão logo ali acima, no texto*”.

Trata-se de ter de lidar com as expectativas dos alunos, que precisam ser esclarecidas previamente. Nesse caso, julgamos necessário oferecer aos alunos a oportunidade de compreender os objetivos das práticas pedagógicas que serão realizadas. Como já mencionamos anteriormente, promover uma espécie de “pacto de esclarecimento e confiança” na relação professor-aluno, caracterizado por cooperação, diálogo e empatia. Deve ser motivada a receptividade quanto aos novos métodos de ensino propostos, prevenindo conflitos de expectativas, frustrações, ansiedade, falta de motivação e outras tantas dificuldades. Será preciso fazer os alunos compreenderem que aprender especificamente a gramática não os habilitará, entre outras coisas, para a leitura e compreensão do mundo. Trata-se fundamentalmente de “fazer os alunos proficientes suficientemente para serem capazes de perceber que mesmo um pouco de inglês (no nosso caso, espanhol) pode fazer muito por eles”<sup>18</sup> (GARCEZ, 2003,p.3). Sem o entendimento dos alunos sobre propósitos da educação lingüística e de que o foco nos conhecimentos descontextualizados não serão úteis, “dificilmente resta qualquer chance para o desenvolvimento de habilidades em língua estrangeira, no sistema educacional”.

Novas propostas geram medos e incertezas, mas também desafios. O próprio professor SBe.24, apesar da resistência à proposta da educação lingüística, comenta: “*Mas eu*

---

<sup>17</sup> Original em inglês: If we are indeed to act as educators, we must set our goals, plan our activities and develop our identity accordingly”

<sup>18</sup> Original em inglês: To make students proficient enough to be able to perceive that knowing even a little bit of English can do a lot for them”.

Hardly any chance is left for the development of foreign language skills in the school system

*acho isso (educação lingüística) importante e acho que isso (letramento) pode ser aplicado”*. (SBe.25). E a professora SJu.4, comentando a proposta do letramento, explica:

*Em primeiro lugar, o professor atual que não teve essa formação, tem de acreditar que ele pode ser um educador lingüístico. Portanto, acreditar nessa possibilidade. A primeira dificuldade seria vencer esse desafio de mudar sua formação e entender que é necessário. Que não adianta nada termos alguém que possa ter um bom acento em espanhol, que possa ter uma riqueza de vocabulário, mas que seja alguém que não interpreta, [...] alguém que não se faça entender e, principalmente, não se faça sentir.*

As dificuldades enfrentadas pelos professores são inúmeras e particulares a cada comunidade escolar e a cada sala de aula. Mas consideramos relevante enfatizar que, apesar de em hipótese alguma os professores terem deixado de questionar, reclamar e apontar dificuldades, por outro lado também não revelaram discursos derrotistas, o discurso pessimista aparece substituído pela busca de soluções. Em seus depoimentos, os participantes freqüentemente mostraram-se conscientes de sua realidade de sala de aula e relataram a necessidade de trabalhar *com* esta realidade e *a partir* dela para transformá-la. “*Mas já que as nossas escolas têm essa realidade, nós temos de trabalhar a partir delas*” (SJu.5). “*Vejo que nós, educadores da linguagem, temos obrigação de fazer política de valorização da língua estrangeira [...], nesse caso, da língua espanhola* (STa. 19). Nas palavras de S23.2: “*Já superei muitos desafios e consigo suportar os fracassos que acontecem ocasionalmente nas aulas*”.

Percebemos, enfim, um comprometimento com o sucesso no processo educativo, *na realidade do contexto*, revelado em suas posturas nada imobilizadoras face às dificuldades e ao desejo do resgate da cidadania: “*Não é tarefa fácil, mas precisamos ter este sonho e correr atrás.*” (S6.5). “*Cada professor deve criar e modificar suas estratégias e manter-se confiante, pois sempre há uma maneira de atingir bons resultados*” (S9.2).

#### 3.8.2.4 *As satisfações da prática da educação lingüística*

Esta categoria apresenta as vivências de satisfações decorrentes da prática de ensino de língua espanhola. E, nessa perspectiva de análise, as satisfações evidenciaram claramente duas dimensões, assim subcategorizadas: a satisfação no sucesso do processo de ensino e a aprendizagem da língua espanhola, e o reconhecimento do trabalho docente.

### 3.8.2.4.1 O sucesso no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola

No que diz respeito à satisfação em constatar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, podemos configurar dois diferentes modos de percepção, diretamente relacionados aos seus modos de atuação: professores que atuam com foco no ensino mais instrumental, e professores que atuam com uma concepção ampliada de ensino de língua.

Os professores que atuam com objetivo mais voltado à língua instrumental, ao desenvolvimento de proficiência têm o sucesso percebido de forma mais concreta, como mostram as palavras do professor S8.5: “*Que ele fale, escreva e entenda o máximo possível da língua ensinada*”. Afirma, nesse sentido, a professora S2.2:

os alunos serem capazes de ouvir a língua estrangeira, alunos capazes de reconhecerem a fonética da outra língua, serem capazes de falar na língua ensinada e de escrever em outra língua. Ouvir o aluno falar a língua, procurar ler sobre a cultura apresentada, escrever com coerência e correção (S22.3).

Outros professores, que provavelmente atuam com propósitos e expectativas mais alargadas do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, declaram-se satisfeitos quando a “aprendizagem é ‘verdadeira’, ‘significativa’”(S3.2). Como nas palavras da professora S4.1, que se sente feliz “*ao ver que meus alunos fazem uso dos meios indicados para crescerem como estudantes, cidadãos*”; ou da professora S15.1, que declara: “*A maior satisfação, penso, ser o êxito dos meus alunos, quando estes são capazes não somente de reconhecer signos lingüísticos, mas também de analisar a realidade em que estão inseridos a partir de outra língua*”. Em uma percepção ainda mais abrangente, a professora S16.4 diz que se sente satisfeita ao perceber que os seus “*educandos alcançaram os objetivos que havia proposto para eles e que entendem o seu papel de agentes de transformação social*”. A professora SJu.6, por sua vez, afirma que busca contribuir na formação do aluno o qual “*consegue ter uma leitura de mundo, uma leitura crítica, que vai além daquilo que é superficial. É uma satisfação muito grande. [...] Eu tenho tido ultimamente momentos assim, de muito significado e de imensa satisfação também!*”.

A satisfação pelo sucesso no processo de ensino e aprendizagem da LE é uma variável muito importante na elevação da auto-estima, e, neste caso, se configura no sentido de **eficácia pessoal**, que para Polaino-Lorente (2004, p.27) contribui na “*convicção de que se é competente para viver e se merece viver*”. É também uma vivência diretamente relacionada ao sentido de **merecimento pessoal** que já nos encaminha para a segunda subcategoria

identificada nos depoimentos dos professores, a de satisfação pelo reconhecimento de seu trabalho.

#### 3.8.2.4.2 O reconhecimento do trabalho docente

Esta subcategoria enfatiza as vivências da satisfação dos professores em ter seu trabalho reconhecido. E sobre isso os professores comentam: “*é muito bom quando ao final de uma aula [...] os meus alunos chegam para mim e dizem: professora a senhora sabe que eu me senti melhor, eu sinto que eu estou crescendo*” (SJu.7). Ou, em uma situação um pouco distinta, como a descrita pela professora SLa.10. A satisfação de “*te encontrar com teus alunos na rua, depois de muitos anos e ver que ainda se lembram de ti, que têm uma boa lembrança. [...] pode parecer uma coisa assim banal, pequena, mas emociona.*”. Situação semelhante é descrita pela professora S18.2. “*Temos uma satisfação muito grande quando encontramos nossos alunos e temos a felicidade de vê-los encaminhados [...] ou então o aluno nos manda um cartão de algum lugar que está visitando em que está praticando a língua que ensinamos*” .

Com respeito à necessidade de sentir-se reconhecido, a professora SGi.4 comenta:

*o professor tem de se sentir valorizado, porque a gente tem necessidade da opinião das pessoas. [...] A gente vive num meio social, não adianta se gente se sentir um bom profissional e as pessoas dizerem o contrário. Então, se ele vê que o papel dele para o aluno, para a família e para a escola é positivo, automaticamente ele vai se sentir mais motivado. [...] O professor motivado, com uma auto-estima mais elevada realmente tem uma contribuição social maior. É uma relação muito direta! .*

Nos relatos dos professores fica evidenciado claramente que “*nenhuma ação deixa indiferente a quem a realiza*” (POLAINO-LORENTE, 2004, p.41) e, portanto, influencia diretamente na ação docente e, conseqüentemente, na sua auto-imagem e auto-estima.

Vivências de sucesso no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola e o conseqüente reconhecimento de seu trabalho estão diretamente relacionados à importância da auto-imagem e da auto-estima, um dos fundamentos deste estudo, que será retomado mais adiante, através da categoria intitulada auto-imagem e auto-estima.

### 3.8.2.5 *As contribuições sociais do educador lingüístico*

Nesta categoria apresentamos relatos de como os professores percebem e vivenciam a contribuição do seu trabalho. Inicialmente, apresentamos de maneira resumida as diferentes percepções dos professores que, em grande medida, situam-se em torno da formação do cidadão e da inclusão social através dos conhecimentos em língua espanhola.

Como contribuição social do educador lingüístico em língua estrangeira, os professores percebem:

- “*A formação de bons leitores*” (S24.2).
- “*Formar leitor crítico, capaz de ler, compreender e produzir texto em outra língua.*” (S4.1).
- Promover a “*formação integral do aluno*” (S8.6).
- “*Ampliar a visão de mundo dos alunos*” (S15.1) .
- “*Fazer com que o aluno seja um cidadão crítico consciente de seu papel na sociedade*” (S20.3).
- “*Ensinar a respeitar outras culturas e a entender melhor a sua*” (S19.2).
- “*Formar cidadãos capazes de construir sua própria identidade*” (S8.7).
- “*Formar cidadãos com condições de refletir sobre os problemas da sociedade*”(S5.2).
- “*Habilitar o aluno com uma ferramenta a mais para o mundo do trabalho*” (S8.8).
- “*Formar ‘sujeitos pensantes’ e agentes de transformação social*” (S16.5).
- “*Despertar a auto-estima do aluno, fazendo-o sentir incluído, valorizado no seu espaço social*” [...]. *Despertando também “o desejo e a ousadia de seguir adiante”*(S24.3).

Nos depoimentos dos participantes podemos inferir que todos os professores percebem claramente o significado da sua contribuição social como professor de língua espanhola e o quanto transformadora pode ser sua prática. De maneira categórica, a professora STa.20 afirma:

Eu acho. Eu acho, não! Eu tenho certeza de que é a formação para a cidadania, para a autonomia. É isso! A formação para a cidadania! [...] Eu acredito que a contribuição é essa, uma formação para a vida, formação crítica e autônoma para o exercício da cidadania.

Ensinar língua estrangeira com uma visão ampliada de educação, através da prática do letramento no contexto de escola pública regular, pode em grande medida contribuir para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir com a formação de cidadãos críticos e participantes como é de fato a percepção e a expectativa dos de contribuição social dos professores participantes. Essa expectativa coincide com a proposta de educação lingüística assumida neste estudo de formar “um cidadão consciente e participante, e qualquer sociedade aspirando ser democrática deveria ter esse tipo de cidadão, não é verdade?”<sup>19</sup>(GARCEZ, 2003, p.2)

As concepções mencionadas pelos participantes ao longo desta análise sobre as contribuições sociais de seu trabalho, somadas aos depoimentos sobre as dificuldades e satisfações e, sobretudo, as percepções de seus papéis de educadores lingüísticos, nos permitem inferir que esses profissionais praticam ou, pelo menos, se encaminham para uma educação lingüística, em suas práticas. E, neste sentido, acreditamos que os professores se ressintam de uma formação específica e sistematizada de *como se faz* educação lingüística em LE em contextos quase sempre difíceis, instáveis e imprevisíveis como o de escola pública.

### 3.8.2.6 A Auto-estima e auto-imagem

Esta categoria, elencada *a posteriori*, corresponde ao nosso entendimento resultante da leitura e impregnação intensa nos depoimentos dos professores, que evidenciaram sentimentos explícitos e implícitos de elevada auto-imagem e auto-estima. Consideramos a auto-imagem e a auto-estima fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por conseqüência, qualidades, cuja presença na vida e na prática docente, em níveis positivos, como constatado nos resultados deste estudo, podem influenciar de forma contundente a promoção do sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que, de modo geral, o juízo social ao professor e a crítica generalizada ao sistema de ensino são freqüentes na mídia. Como explica Esteve (2006, p. 43),

---

<sup>19</sup> Original em inglês: “[...] a conscientious and fully participant citizenry and any society aspiring to being democratic should have that kind of citizenry isn't that right?”

Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista e lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males que hay en él.<sup>20</sup>

Porém, como já evidenciados na análise quantitativa, os resultados sugerem que, no universo dos professores de língua espanhola estudados, os níveis de auto-imagem e de auto-estima são positivos. A média geral entre 98 participantes foi de 181,3 e a média geral entre os 6 professores entrevistados foi de 183,3. Nos professores entrevistados, encontramos profissionais níveis de auto-imagem e auto-estima positivos, sendo o maior nível de AI/AE o da professora STa, com 201 pontos. O menor nível foi o do professor SBe, com 156 pontos, não tão elevado mas, ainda assim, positivo.

Tais índices contradizem o senso comum. As freqüentes publicações da mídia limitadas aos acontecimentos de caráter negativo (fracasso escolar, violência e conflitos, baixos salários, etc.) contribuem para a formação de uma imagem social negativa, dando a entender que grande parte dos professores possa ser de profissionais com auto-imagem e auto-estima baixas.

A totalidade dos professores entrevistados efetivamente reconhece e localiza inúmeras dificuldades na sua prática profissional. Um exemplo são as palavras do sujeito S12.1, que considera seu trabalho muito importante, [...] *“embora com certas dificuldades encontradas. Primeiro falta de estímulo para trabalhar, má-formação, pouco material para trabalhar, salários baixos, falta de criatividade, baixa auto-estima de alguns colegas”*.

Mas, contrariando a crença generalizada, o universo dos professores deste estudo, ao mesmo tempo em que sinaliza os problemas, revela um intenso desejo de superação, um desafio a ser vencido. Nas palavras de S12.2, *“vejo um pequeno grupo especializado que ‘veste a camiseta’ de ser professor com orgulho”*.

Polaino-Lorente (2004, p.26) afirma que a auto-estima é “o conjunto de conhecimentos e atitudes que cada pessoa tem a respeito de suas aptidões” e, conseqüentemente, que auto-estima “é susceptível de dar origem e configurar certos sentimentos relevantes acerca de si mesmo e através dele do próprio conceito pessoal” e sentimento de auto-eficácia.

Neste sentido, em seu depoimento, a professora STa, cujo nível de auto-estima é o mais elevado entre os 6 professores entrevistados (201 pontos), revela em sua totalidade a

<sup>20</sup> Tradução: Boa parte da sociedade, alguns meios de comunicação e inclusive alguns governantes, chegaram a conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos pelas lacunas, fracassos, imperfeições e males que existem nele.

crença em si mesma e a autoconfiança. Essa professora trabalha em uma escola de periferia, com alunos muito carentes, como relata em seu depoimento: “*quem é esse aluno que chega sem ter, muitas vezes, o que comer? Como fazer para ajudá-lo? Para depois ensiná-lo. [...] Porque a maioria dos meus alunos são muito carentes, sofrem vários tipos de carências. Também são revoltados*” (STa.1). Ainda assim expressa sua intensa mobilização pessoal para a superação das dificuldades:

*procuro estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada aprendiz. [...] independente de eles tomarem banho ou não... Independente do jeito que eles estavam, eu gostava de estar ali, desenvolvendo as potencialidades de cada um e a minha também, visto que tenho aprendido continuamente com meus alunos, sabe?* (STa.2).

Ou seja, a auto-estima elevada parece influenciar diretamente na sua motivação para o enfrentamento das dificuldades e fortalecer a crença no sentimento de poder e competência para o exercício da educação.

Encontramos no universo de professores de espanhol participantes profissionais sensíveis às dificuldades, mas, ao mesmo tempo, motivados para o constante desenvolvimento pessoal, dedicados na busca da superação através de atitudes positivas, de práticas criativas, da motivação e do interesse na real aprendizagem de *cada um* de seus alunos.

E, segundo Mosquera (1977, p.38), “as pessoas que participam da vida em interação, da dinâmica sócio-cultural, fazendo o bem a si mesmas e aos demais, poderiam desenvolver ainda mais seu *self* e elevar sua auto-estima”. A auto-estima elevada da professora STa pode potencializar sua prática, acabando por influenciar na auto-estima de seus alunos: “*Eu, particularmente, gosto muito deles, tenho um amor tão especial por cada um deles*” (STa.3).

E, neste momento, é importante mencionar que o desempenho dessa professora é relevante em seu contexto de trabalho, porquanto na condição de modelo seu comportamento pode contribuir de maneira substancial para a motivação de seus alunos. A construção de auto-imagem e de auto-estima positivas, além da formação acadêmica, é fator determinante na relação professor-aluno e, conseqüentemente, no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, influenciam de forma direta na formação do futuro adulto.

Por sua vez, o resultado do nível de AI/AE do professor SBe, 156 pontos, nos permite inferir que provavelmente se trate um nível positivo muito próximo do real. Isso porque, esse professor, ao longo de seu depoimento, deixa transparecer uma postura bastante reflexiva, relacionada a um processo constante de conhecimento de si mesmo, em torno “*de suas aptidões, capacidades habilidades, destrezas*”: uma percepção “de autoconceito e de

auto-eficiência” bastante clara (POLAINO-LORENTE, 2004, p.26). Em vista disso, o professor SBe busca intensamente seu aperfeiçoamento profissional “através do autoconhecimento progressivo, numa atitude saudável, dá-se conta e procura modificar-se, desenvolver-se, reestruturar-se” (MOSQUERA e STOBÄUS, 1984, p.11).

Este professor relata que teve formação superior em curso de Engenharia Naval, e sobre sua atuação em sala de aula comenta: “*No início, eu apenas reproduzia essas aulas que eu tinha recebido a minha vida inteira*” (SBe.1). Mas, ciente de sua vocação para o ensino de línguas, ele afirma: “*Já, desde aquela primeira monitoria de espanhol, e depois da oportunidade de ser professor de português, eu comecei a perceber que eu tinha um gosto por dar aulas de língua, por dar aula. Não tinha formação nenhuma*” (SBe.2). Consciente também de seu despreparo, ele buscou aperfeiçoamento “*através de cursos de extensão, seminários, congressos [...]*” (SBe.3).

Tal comportamento pode sugerir, portanto, que se trata de um profissional com uma auto-estima positiva e real, ainda que *não-elevada* (156 pontos), já que se revela um profissional em constante processo de autoconstrução, de construção de AI/AE e de desenvolvimento profissional. Enfatiza que “*no fundo minha formação foi muito fragmentada*” (SBe.4), “*ela só veio a se consolidar mais tarde, depois que eu fiz um curso de técnicas de ensino no curso no qual trabalho hoje*” [...] (SBe.5). “*E, agora, com a Especialização no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*” (SBe.6). “*O Mestrado foi um segundo passo, surgiu bem de surpresa, mas também contribuiu pra isso*” (SBe.7).

A percepção do professor SBe.8 nos remete ainda à colocação de Polaino-Lorente (2004, p21) sobre a auto-estima, desvelando *a crença do próprio valor, susceptível a dar origem e a configurar certos sentimentos relevantes acerca de si mesmo e, através deles, do próprio conceito pessoal*. Afirma o professor que

*Eu sempre me senti muito inferior aos meus colegas e não é uma questão de inveja, tá? E não é uma questão de sentir inveja deles. Mas é que eu sempre me colocava numa posição de aprendiz. [...] Quando eu lidava com um colega formado em Letras, mesmo que eu tivesse a percepção de que, de repente, a minha performance lingüística era melhor que a deles ou que minhas idéias de aula eram mais aplicáveis.*

Podemos supor que houve momentos de baixa de AI/AE, em que este professor sentiu-se menos seguro, menos capaz, mas, ao mesmo tempo, revelou repetidamente a constante busca por novos caminhos, novas possibilidades.

Como toda auto-imagem é, segundo Mosquera (1977, p.71), um processo cíclico, uma dialética entre o mundo internalizado e a construção social, a construção da AI/AE equilibrada favorece a melhores rendimentos e performances pessoais e maior auto-realização. Percebemos o percurso profissional de SBe permeado de olhares para dentro de si mesmo, de autoconhecimento e de revisão de comportamentos na busca por superar as lacunas.

*Então, hoje me sinto mais confiante profissionalmente, me sinto com uma voz também mais forte pra falar certas coisas. Até porque agora eu tenho conhecimento. Eu sei do que eu estou falando [...]. Agora eu tenho como dar nomes aos bois. [...] Então, da mesma maneira que eu busquei essa formação como auto-estima, isso me motivou a continuar até o final do curso apesar de..., né? (SBe.9).*

E para finalizar as colocações sobre a auto-estima do professor SBe, 156 pontos dentre a média de 181,2, considerado um nível positivo ainda que o mais baixo entre os 6 professores entrevistados, podemos supor que tal resultado esteja relacionado, em parte, à função da sua auto-crítica. Como ele mesmo revela: “*sou muito autocrítico, e talvez por isso ainda não tenha, por exemplo, reunido meus escritos em busca de edição*” (SBe.10).

De forma simplificada, podemos perceber que o relato de formação profissional do professor SBe nos permite visualizar um exemplo concreto e intenso do processo de construção de AI/AE que coincide com a descrição de Mosquera (1977), como processo de construção contínuo e interdependente. Esse processo passa pela **imagem individual** (“*Eu tenho muitas lacunas na minha formação*”); **aparece através dos outros, com as relações sociais que estabelecemos** (“*Eu sempre me senti muito inferior aos meus colegas*”); **com ações que realizamos** (“*eu sempre fui muito orelhudo*”). Através desse processo, **estabelecemos princípios e quadro de valores** (“*a busca pela especialização, uma motivação de auto-estima*”) e **encontramos o auto-sentimento** (como amor, orgulho...). “*Buscar essa formação vai me fazer sentir mais autoconfiante, né?*”<sup>21</sup>

A partir dos depoimentos da professora STa e do professor SBe, retomamos Mosquera e Stobäus (1984), salientando a importância do processo de *desenvolvimento* da auto-imagem e da auto-estima equilibradas e o mais adequadas possível. Professores com

<sup>21</sup> Citação completa do autor: “Em outras palavras, a auto-imagem é construída a partir da *imagem individual* que aparece através dos outros, com as relações sociais que estabelecemos, com as ações que realizamos e com a interpretação do nosso comportamento; através dos *juízos* que realizamos, pelos quais estabelecemos princípios e quadros de valores; e através do *auto-sentimento* como amor, orgulho, culpa e vergonha – estágios pelos quais o indivíduo passa, que permitem estabelecer diferenças vitais para a nossa própria vida. A confirmação ou rejeição dos outros e as nossas ações evidenciam o impacto desta interação, consolidada através das aprendizagens e que nos leva a nos tornarmos cada vez mais pessoas humanas”.

auto-imagem e auto-estima elevadas que atuam de forma responsável e positiva poderão projetar em seus alunos um modelo que os motive e os ajude na construção de conhecimentos e no desenvolvimento pessoal. A forma de atuação e motivação desses profissionais é determinante para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante.

Relacionando a AI/AE com a profissão docente, podemos perceber que os participantes se revelaram identificados e satisfeitos com sua escolha profissional. Entre os 26 professores que responderam ao questionário e os 6 professores entrevistados, identificamos somente 2 professores que questionam a sua profissão (a professora SMa (AI/AE 162) e a professora SLa (AI/AE 188).

Ainda que o nível de AI/AE da professora SMa tenha se mostrado positivo (162 pontos), percebemos contradições que parecem sugerir sua opção pelo trabalho docente como um processo não-resolvido. Essa professora diz não se sentir confortável na docência, principalmente diante das dificuldades inerentes à profissão. *“Às vezes me sinto realizada quando trabalho com grupos que querem aprender[...]; outras vezes, [...] penso até que estou na profissão errada”* (SMa.1). Ela justifica tal insatisfação principalmente frente ao aumento das demandas sociais. *“Trabalhar com a educação hoje em dia está cada vez mais difícil. Não podemos mais contar com os pais, a família não que se responsabilizar, joga tudo para a escola”* (SMa.2). Além disso, parece vivenciar um sentimento de desamparo e de abandono. *“A escola joga para o professor”* (SMa.3).

A professora SMa deixa transparecer a impressão de não estar mais investindo nem se esforçando na realização de sua atividade. De um modo geral ela se queixa da falta de interesse dos alunos. *“Quando eu tenho de trabalhar com grupos que não querem aprender, que demonstram problemas de disciplina, então eu penso que estou na profissão errada. [...] As condições da escola pública não ajudam na tarefa do professor”* (SMa.4). Nesse caso entenderíamos que, vivenciando esse mal-estar, ela poderia estar optando por se eximir de um envolvimento maior com a escola e com seus alunos. Ela dá a entender ter um desejo de restringir sua atuação ao ensino específico da língua espanhola, por não se sentir emocionalmente preparada ou apoiada para enfrentar as dificuldades.

Interessantemente, o desconforto da professora SMa parece não se restringir ao contexto da escola pública. *“Bom, na escola particular há um grande problema também, porque tu tens infra-estrutura, tens laboratório de informática, mas os alunos são mais desinteressados do que na escola pública. No todo, eles não têm sede de aprender.”* (SMa.5). Poderíamos supor, fundamentados em Polaino-Lorente, que a falta de motivação que SMa diz sentir, quando atua com grupos *‘menos interessados em aprender’*, poderia promover um

sentimento de insucesso profissional, abalando sua expectativa de reconhecimento de seu esforço e a aprovação de seus alunos e seus pares e, conseqüentemente, afetando sua AI/AE. Segundo o autor, *a falta de convicção de ser digno de ser amado por si mesmo – independentemente do que se seja, tenha ou pareça – constitui um sério fundamento da auto-estima pessoal* (2004, p.28). E, segundo Mosquera, experiências de fracasso diante de situações conflituosas de ensino, como sugere o depoimento da professora SMA, colocam em risco a auto-estima.

A professora SLa, por sua vez, relata uma situação bastante curiosa. Seu nível de auto-estima está na média do grupo de entrevistados (188 pontos). Trata-se de uma profissional motivada para o ensino e bastante engajada na luta dos professores pelo ensino da língua espanhola. Inclusive já ocupou cargos em várias entidades de classe, ligadas ao ensino de línguas estrangeiras. Ela firma sentir-se realizada profissionalmente, porque *“através do ensino de espanhol, consigo transmitir não só a língua e a literatura, como também muitos conceitos de vida que acho válidos e que desejo que outros possam aproveitar”* (SLa.1). A professora garante gostar do que faz, apesar de pontuar: *“Claro, o que eu gostaria mesmo era de ter sido advogada, mas, por “n” razões, terminei dando aula. Mas, enfim o professor que gosta, passa por cima de tudo. Eu gosto de dar aula. Eu gosto mesmo!”* (SLa.2).

Percebe-se, no caso das professoras SMA e SLa, que elas são docentes, mas, se pudessem, estariam em outra profissão. Há uma distância entre o que são (onde estão) e aquilo que gostariam de ser (onde gostariam de estar). Porém as estratégias de enfrentamento são distintas. SMA, com um índice de AI/AE de 162 pontos, deixa transparecer uma maior insatisfação profissional, sente-se incomodada e, em algumas situações, acha que está *“na profissão errada”*. Já a professora SLa, com nível de auto-estima de 188 pontos, apesar de não ser o que desejaria (uma advogada), sente-se bem no magistério, assumiu sua condição de docente e o faz com seriedade e satisfação. *“O educador está realmente interessado em que o aluno aprenda” [...] e “ver que o aluno se interessa tanto... Isso aí é muito importante: ah! Que bom!”* (SLa.3). Ou seja, a professora SLa se sente feliz. Ainda mais quando tem seu trabalho reconhecido.

*Se o professor gosta do que faz, ele vai se sentir realizado. [...] Te encontrar com alunos teus na rua, que faz muitos anos e que ainda se lembram de ti, que tem uma boa lembrança. Receber um cartãozinho de um aluno. Pode parecer uma coisa assim banal, pequena, mas é uma coisa que emociona. É bonito* (SLa.4)

As vivências profissionais da professora SLa nos remetem a Mosquera (1977), que afirma que as pessoas pró-ativas, que participam da sociedade fazendo o bem a si mesmas e às demais, poderiam desenvolver mais sua auto-estima.

Corroborando com as afirmações de Polaino-Lorente (2004, p. 46) e de Mosquera (1977), da *necessidade* de sermos estimados pelos outros, percebemos nos 6 professores uma forte manifestação do desejo da “*experiência de sentir-se querido*”, reconhecido em seu trabalho. Isso atua como forma de estimular a saúde mental, a sensação de bem estar, motivando-os a um melhor desempenho e à busca constante da auto-realização.

Acreditamos que os relatos desses professores de vivenciarem constantemente sentimentos de estima e de reconhecimento de seu trabalho por parte de seus alunos podem ser fatores que estejam influenciando de maneira significativa os níveis positivos de AI/AE constatados. Como, por exemplo, nas palavras da professora STa.4. “*E daqui a um pouco, quando eles me conheceram, perceberam que eu gostava mesmo de trabalhar; aí, que eu queria fazer um trabalho sério com eles, começaram a me respeitar e a tarefa ficou menos árdua*”. Ou como o professor SBe.11, que relata a satisfação ao perceber os resultados de sua mobilização pessoal em ser professor de línguas estrangeiras.

*Eu tive a grata satisfação de ter alunos meus que, por serem alunos meus, decidiram seguir a carreira de Letras, ser professores, né ? Isso é uma satisfação enorme! Não, porque eu puxei mais um pro time, mas, porque de alguma maneira, uma pessoa que não tinha nenhuma perspectiva profissional....*

A professora SJu, que obteve um nível de AI/AE elevado (199 pontos), revela-se uma profissional determinada. Durante seu percurso profissional, que se configura em mais de 30 anos de docência, conta que conscientemente procurou reduzir e superar a interferência das dificuldades na sua prática profissional. O relato dessa professora é de um caminho de uma busca incessante de desenvolvimento profissional em direção à auto-realização, segundo Mosquera (1977), fortemente relacionada ao *desejo da pessoa de crescer e desenvolver ao máximo seu potencial*. No momento ela está atuando como professora, formadora de professores e cursando doutorado no exterior. Em seu depoimento, essa professora não percebe as dificuldades como problemas, mas os considera novos desafios a serem superados. Ela afirma, por exemplo, que para

*todo desafio que se apresenta... eu já tenho hipóteses que eu vou contribuir para solucionar. Então, por eu sempre ter trabalhado com muita dificuldade, eu sempre vi nessas dificuldades e desafios um crescimento enorme. O professor que começa a trabalhar nessa dimensão pode enfrentar esses desafios (SJu.1).*

Essa colocação nos remete a Mosquera (1983, p.55), que entende que, partindo do sentimento do próprio valor, teríamos “*a auto-imagem e sua conseqüente auto-estima estabelecidas através da luta constante pela existência, conservação e realização de si mesmo.*”

Essa professora se mostra bastante consciente de seu papel e de sua contribuição social, e é bem possível que seu nível de AI/AE (199 pontos) seja muito próximo do real, pois realiza o exercício da docência com comprometimento, promovendo para si mesma vivências de geratividade, respeito e admiração profissional. Assim, reconstruindo-se constantemente, contribui para a manutenção de sua AI/AE elevadas. Nas suas próprias palavras: “*procuro mostrar aos meus alunos a importância de acreditar em si, do trabalhar a seu favor, aceitando-se, desafiando-se, reconstruindo-se*”, [...] “*as dificuldades alavancam grandes gigantes que a gente tem dentro da gente*” (SJU.2). A constatação dessa professora de ‘sentir-se bem na docência’ deixa transparecer também a importância “*da auto-imagem e da auto-estima como processos permanentes e continuados da personalidade humana em qualquer etapa da vida*” (MOSQUERA, 1983 p.62).

À luz do fato de a educação lingüística em língua estrangeira estar pensada para o contexto da escola pública regular, uma importante constatação na análise dos dados coletados refere-se aos níveis AI/AE resultantes por tipologia do local de atuação (ver pág.99). Os professores participantes do estudo que atuam no contexto da escola pública apresentam um elevado nível de AI/AE, sendo a média dos professores da rede pública estadual de 182,9 pontos e da rede pública municipal de 174,5 pontos. Os professores que atuam em várias instituições, cujo local de atuação, em quase sua totalidade, aparece pelo menos um espaço da escola pública, apresentam média de AI/AE de 182,2 pontos.

Os resultados podem se configurar em dados bastante otimistas, se relacionados ao forte desejo de os professores, evidenciados nos depoimentos, de efetivamente contribuírem na formação de cidadãos. É desvelada, no grupo de profissionais analisados, uma grande possibilidade de abertura a práticas de letramento em língua estrangeira, já que a educação lingüística em língua estrangeira, calcada no letramento, potencializa as possibilidades de sucesso no processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola pública. Como já foi dito, todos os professores entrevistados, apesar de sinalizarem as dificuldades de atuação, revelaram motivação e desejo de superação, além do desejo de “fazer a coisa certa” e da satisfação quando seus alunos realmente aprendem.

### 3.8.2.7 Síntese da análise da entrevista da professora STa em torno das categorias da pesquisa

Tendo em conta a expectativa de entender como as diversas categorias relacionam-se entre si de modo a influenciar na pessoa e no trabalho do professor, alinhada à linha de pesquisa Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação, julgamos importante finalizar a análise das concepções dos professores de espanhol sobre a prática da educação lingüística, através da articulação da voz da professora STa.

As vivências dessa professora, em nosso entender, *se aproximam* aos fundamentos teóricos assumidos nesta pesquisa. Em grande medida, essas vivências se aproximam de possibilidades reais de experimentar e desenvolver intensa satisfação pessoal e profissional, através da educação lingüística em língua estrangeira, mediante sua prática potencializadora: o letramento. Portanto, para a síntese de análise em torno das categorias da pesquisa, escolhemos a professora STa, 37 anos, docente há 15 anos. Ela atua como professora de espanhol da escola pública municipal e também como professora universitária, na formação de professores de língua espanhola.

#### **Categoria 1: A concepção da educação lingüística**

Ao longo de seu depoimento, a professora STa demonstrou-se possuidora de uma concepção de educação lingüística bastante consolidada. Em suas próprias palavras: *“Porque a educação lingüística é isso, conseguir fazer a leitura de mundo, das coisas, das pessoas uma leitura crítica, além de estar apta para interagir de forma oral e escrita, sempre que for necessário”* (STa.22).

#### **Categoria 2: O papel do educador lingüístico**

A concepção da professora STa sobre o papel do educador lingüístico, em suas próprias palavras *“É o de ensinar a pensar. [...] mas não só porque está na moda. [...] Tem de estar comprometida.”* A professora STa. também tem clara a contextualização de sua prática:

*[...] faço projetos com os alunos, escrevemos, interpretamos, ouvimos e falamos em espanhol [...]; eu procuro fazer atividades práticas, significativas, contextualizadas [...]; procuro trabalhar com isso, com os meus alunos do município de Porto Alegre, pois penso que, se não estivesse trabalhando a educação lingüística, o letramento dos aprendizes, não teria sentido existir a disciplina de língua espanhola na escola onde eu trabalho.*

E na condição de professora-formadora, acrescenta: “*Eu tenho levado eles (futuros-professores) a essa reflexão, tenho trabalhado isso com eles*” (STa.23).

### **Categoria 3: As dificuldades enfrentadas pelo educador lingüístico**

Sobre as dificuldades enfrentadas na prática da educação lingüística, a professora STa. comenta: “*Mas dá trabalho, dá muito trabalho!*”. Ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades, por outro lado aponta estratégias:

*Mas a gente vai criando (projetos). Quem sabe algum outro, neste ano ou no ano que vem. [...]. Mas temos de nos mobilizar [...]; não perder o pouco tempo que temos [...]; cabe a nós exigir mais horas-aula [...]; às vezes tu estás cansada, um pouco desanimada, mas, [...] no outro dia, tu estás feliz de novo!* (STa.24).

### **Categoria 4: As satisfações da prática da educação lingüística**

Com respeito às satisfações dessa prática, a professora STa, ao descrever sua experiência de sala de aula, relatando a aplicação de um projeto, a professora comenta **os** resultados e as satisfações:

*Eles voltaram naquele ônibus com os olhos brilhando. Era uma alegria geral! [...] (STa.25) E eu, emocionadíssima, babando! Depois comecei a pensar que o que eu mais gosto de fazer na minha vida é o trabalho com os alunos do município, com certeza! [...] Olha, realmente essa é a profissão que eu escolhi* (STa.26).

### **Categoria 5: A contribuição social do educador lingüístico**

Sobre sua contribuição social, essa professora deixa transparecer que ela *se sente* efetivamente contribuindo socialmente, comprometida com a formação de pessoas melhores, promovendo a cidadania. “*Eu acredito que a contribuição é essa, uma formação para vida, formação crítica e autônoma para o exercício da cidadania [...]; é essa a formação para a cidadania!*” (STa.27). É isso, provavelmente, o que lhe dá uma enorme satisfação e, possivelmente, influencie positivamente seu nível de AI/AE.

### **Categoria 6: A auto-imagem e auto-estima**

O nível de AI/AE da professora STa, 201 pontos, está provavelmente bem próximo ao real, revelando uma profissional de elevada auto-estima, uma profissional otimista que acredita em seu trabalho: “*Acredito no trabalho sério*”; “*eu gosto do que eu faço*”. “*Se eu tivesse de ser outra coisa, seria professora de novo*”. Suas palavras também revelam uma professora motivada para o crescimento contínuo. “*Só que, enquanto não temos isso,*

*precisamos [...], temos a obrigação de [...], temos de aproveitar para [...], nós temos de valorizar [...]. Nós não podemos cruzar os braços!”.*

Ela também tem uma excelente percepção da necessidade de mudança e atualização de metodologias de abordagem. “*Eu tentei fazer, não funcionou, então comecei a fazer tudo diferente, acredito que comecei a praticar a educação lingüística [...]*”. Sobre sua atuação com a prática da educação lingüística, conclui: “*O trabalho de educação lingüística é emocionante, é impressionante. É uma coisa com que tu te emocionas!*” (STa.21). Disso, podemos inferir que a sua prática profissional influencia de modo positivo na sua AE/AI.

Acreditamos que a professora STa., através de suas próprias palavras, configura-se em um **exemplo concreto** de elevada auto-imagem e auto-estima, de sucesso no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola em contexto da escola pública regular.

No grupo de professores participantes do estudo a concepção de educação lingüística dessa professora é a que mais *se aproxima* da proposta analisada neste estudo. Seu depoimento sugere que no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, através de práticas de letramento promove a formação para a cidadania: contextualiza sua prática; identifica e busca superação das dificuldades; experimenta as satisfações de seu envolvimento; tem consciência disso e se compromete com a efetiva contribuição social do seu trabalho na comunidade e na vida do aluno. Configura-se numa educadora lingüística cuidando de seu desenvolvimento pessoal e profissional com vistas à auto-realização. Sua auto-estima elevada lhe possibilita exercer com ‘inteireza’ a sua profissão.

Finalizando esta seção, percebemos, através da análise de dados, que os professores participantes do estudo possuem auto-estima positiva, forte motivação e desejo de contribuir socialmente para a formação de cidadãos. Supomos, então, que, através de práticas de letramento, potencializar-se-iam as possibilidades de sucesso no processo educativo de línguas estrangeiras e elevar-se-iam ainda mais a auto-estima e a satisfação profissional, acrescentando sentido à prática profissional e significado à sua vida e à de seus alunos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Palavras Prévias

Fundamentados nos referenciais teóricos assumidos e valendo-nos da análise da voz dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem em língua espanhola, apresentamos considerações que julgamos poderem contribuir para a compreensão do dinâmico e constante processo de reconstrução da identidade docente.

Importantes saberes e vivências pessoais e sociais revelaram-se nos depoimentos dos professores participantes, concepções e questionamentos que os inquietam e podem contribuir para a desconstrução de imagens sociais distorcidas acerca do professor e do lugar da língua estrangeira na escola pública.

Ressaltamos que não se pretende generalizar os contextos educativos de língua estrangeira, senão que se evidenciarem as contribuições dos sujeitos eleitos para este estudo. É preciso frisar ainda que a identidade profissional se forma e se transforma continuamente, demandando (re)arranjos constantes e ajustes de contextualização.

Igualmente é preciso ter em conta que não se trata de *prescrições* acerca de ‘que identidade os professores de língua estrangeira devem assumir’, mas sim do entendimento da identidade do educador lingüístico como uma forma de compreender e situar-se em relação à forma de ser professor de língua estrangeira na escola pública regular: **a compreensão de uma forma significativa de ser, estar e atuar como educador lingüístico.**

### **Redimensionando a identidade do professor de língua estrangeira: o educador lingüístico.**

O atual processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública regular brasileira tem-se caracterizado, em grande medida, por práticas educativas fragmentadas, descontextualizadas e reducionistas, vinculadas ao ideal de proficiência lingüística, ao domínio do sistema e à capacidade de repetição do conhecimento lingüístico. Por razões específicas do contexto, tais estratégias de ensino, calcadas em conteúdo e práticas de linguagem destituídas de qualquer função social, não promovem o desenvolvimento de produção de proficiência lingüística nem a educação lingüística. Pelo contrário, costumam resultar em desperdício, ineficácia e ineficiência, gerando elevadas taxas de insucesso e desigualdade de oportunidades.

O desconcerto e a ausência de consenso predominantes terminam por promover o esvaziamento do trabalho docente, gerando um sentimento de “vazio de desempenho actancial”, além da desvalorização da presença da língua estrangeira na escola pública. Ao mesmo tempo, desenham um profundo desafio de ressignificar a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras.

Tendo em conta que este estudo realizou-se “em torno da identidade do educador lingüístico: aspectos de sua auto-estima, suas concepções e significado social de seu trabalho” e teve por problema de pesquisa compreender **qual o nível de auto-estima e auto-imagem e quais as concepções dos professores de espanhol sobre o trabalho e sobre a contribuição social do trabalho do educador lingüístico em língua espanhola**, apresentamos considerações que tomam por base os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa.

Na perspectiva da intenção do objetivo geral de aproximar-se de um redimensionamento da identidade do professor de língua estrangeira, atuante no contexto da escola pública regular, a partir de sua auto-imagem e auto-estima, de suas concepções e do significado social do seu trabalho e dos objetivos específicos sistematizados, temos:

Com relação ao objetivo específico de letra *a*, que pretendeu *avaliar o nível de auto-imagem e o de auto-estima dos professores participantes do estudo*, atendendo à questão norteadora de número 1, *Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos professores de língua espanhola?*, os resultados revelam que, tendo em conta que a pontuação do Questionário de auto-imagem e auto-estima (STOBÄUS, 1983) poderia oscilar entre o mínimo de 50 pontos e o máximo de 250, e que uma pontuação a partir de 150 pontos é considerada positiva, os 98 professores de espanhol participantes apresentam uma média de auto-imagem e de auto-estima de 181,2, considerada positiva. Os resultados detalhados podem ser verificados na fase da Descrição e Análise do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima.

Esses resultados são reforçados pela análise, leitura e impregnação das respostas dos 26 questionários de questões abertas e dos depoimentos das 06 entrevistas, que evidenciaram sentimentos explícitos e implícitos de auto-imagem e auto-estima positivas, gerando a categoria, *a posteriori*, denominada *auto-imagem e auto-estima*. Nesta fase do estudo, os professores entrevistados revelam auto-imagem e auto-estima positivas com extremos entre 156 e 201 pontos. Os resultados se configuram em dados bastante otimistas, se relacionados à clara motivação desses professores de efetivamente contribuírem na formação de cidadãos e na conseqüente possibilidade de abertura a práticas de letramento em língua estrangeira.

Em relação ao objetivo de letra *b* desta pesquisa, que buscou *conhecer e analisar as concepções de educação lingüística dos professores participantes*, vinculado à questão norteadora de número 2, *Como os professores de língua espanhola percebem a educação lingüística?*. Ainda que a prática da educação lingüística não esteja muito difundida em sua forma *sistematizada* e, em especial, entre os professores de língua espanhola, percebemos que as palavras dos participantes, em sua totalidade, revelam uma concepção próxima aos propósitos iniciais da educação lingüística, de uma prática não-restrita a práticas de desenvolvimento de proficiência lingüística.

Na análise das concepções dos participantes sobressaem-se claramente duas subcategorias. Uma delas é a concepção da educação lingüística que enfatiza o ensino de língua estrangeira e é vinculada à *cultura* no aspecto *lingüístico e cultural* da prática profissional. E neste caso, evidenciaram-se entendimentos simplificados ou confusos da relação cultura e língua, restritos ao ‘ensinar cultura’, através de formas materiais de produção que, em nosso entender, sinalizam a importância de fundamentos transdisciplinares, sensíveis às contribuições das perspectivas da antropologia lingüística e das ciências sociais.

Entendimentos ampliados e complexos de cultura, na perspectiva lingüística de análise do fenômeno da diversidade cultural, da coexistência e afirmação de diferentes culturas, inclusive das diferentes identidades culturais em sala de aula e na comunidade escolar, e somados à prática do letramento, em contextos da escola pública, configuram, em nosso entender, uma verdadeira prática de educação lingüística. Nesse contexto, consolidam o papel do educador lingüístico em língua estrangeira como o de *mediador sócio-cultural*.

A segunda concepção enfatiza a formação para cidadania, vinculada ao desejo dos professores participantes de *formar cidadãos críticos e atuantes*, pessoas socialmente participantes e responsáveis, conscientes de seus direitos e obrigações.

Os depoimentos confirmam também um estreito vínculo entre a concepção de educação lingüística dos professores participantes e a ênfase dicotômica - professor *versus* educador. Observamos que esses profissionais percebem seu papel como profissionais eminentemente *educadores*, sinalizando uma *atuação ampliada* no contexto de sala de aula.

Essa concepção ampliada do papel do educador lingüístico revela, portanto, uma tendência dos professores a perceberem como insuficiente (ou ineficaz) seu papel restrito a práticas com foco na estrutura da língua, na proficiência lingüística. Ou seja, eles percebem claramente que novos tempos e contextos mais complexos demandam papéis e práticas alargadas.

As concepções e as expectativas dos professores participantes, em nosso entender, sinalizam um movimento natural em direção às propostas defendidas neste estudo, fundamentadas na proposta de Garcez (2006) e nos estudos específicos de ensino de línguas estrangeiras para o contexto brasileiro, de Schlatter e Garcez (2001). Portanto, práticas pressupõem como papel ampliado do professor de línguas estrangeiras o “de preparar cidadãos para uma participação plena na sociedade para o enfrentamento com a diversidade” (GARCEZ, 2006).

O objetivo específico de letra *c* desta pesquisa pretendeu *conhecer e analisar as percepções e vivências sobre o papel e a contribuição social do trabalho dos professores de língua estrangeira, a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa*. Esse objetivo está vinculado respectivamente às questões norteadoras de número 3, *Como os professores pensam o trabalho do educador lingüístico?* (dificuldades e satisfações desta prática), e de número 4, *Como os professores definem a contribuição social do trabalho do educador lingüístico?*.

Referindo-nos às dificuldades enfrentadas por esses professores no exercício de seu trabalho, especificamente ao ensino de língua espanhola, na análise de dados, os depoimentos evidenciaram a falta e/ou o alto custo de material de ensino de língua estrangeira; a pouca importância dada à disciplina de línguas estrangeiras na hierarquia de disciplinas; a carga horária insuficiente; o excessivo número de alunos em sala de aula; a desvalorização da língua espanhola frente ao inglês; e a resistência na transformação da *práxis*.

Os professores identificam claramente as principais dificuldades da sua prática, mas não as percebem como paralisadoras - pelo contrário, o discurso pessimista aparece substituído pela busca de soluções. Eles relatam a necessidade de trabalhar *com* esta realidade e *a partir* dela para transformá-la. Estratégias para enfrentamento dessas dificuldades foram discutidas na fundamentação teórica e na análise de dados e, por assim pensar, estas poderiam ser significativamente minimizadas através de práticas de letramento.

No exercício de sua profissão, constatar o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola e vivenciar o reconhecimento de seu trabalho são as expectativas de satisfação esperadas pelos professores. Essas expectativas sinalizam que “*nenhuma ação deixa indiferente a quem a realiza*” (POLAINO-LORENTE, 2004, p.41) e, portanto, reforçam a importância da auto-imagem e da auto-estima no exercício de docência (e vice-versa).

Em sua totalidade, encontramos professores com auto-imagem e auto-estima positivas, conhecedores de seu papel ampliado de educadores que, apesar das inúmeras

dificuldades enfrentadas, estão motivados e empenhados em atualizar-se buscando melhores práticas para o ensino de língua espanhola. No entanto, identificamos um descompasso entre os propósitos educativos e as estratégias práticas desses profissionais, e conseqüentemente, a necessidade de um reforço teórico que lhes permita promover o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua.

Sabemos que os professores apresentam atuações distintas, dependendo do local de atuação, escola pública, particular e cursos livres, entre outros. Mas, referindo-nos especificamente à perspectiva de atuação no contexto de escola pública regular, percebemos que alguns dos professores participantes ainda não têm claras as potencialidades de atuar com práticas voltadas ao ensino da língua com função social. Isso poderia estar relacionado ao pouco aprofundamento de conceitos e estratégias vinculados ao letramento, ao gênero textual e aos outros componentes da teoria do gênero.

Entendemos que, através de práticas de letramento, potencializar-se-iam as possibilidades de sucesso no processo educativo de línguas estrangeiras, o que, conseqüentemente, contribuiria na elevação da auto-imagem e auto-estima, acrescentando *sentido à prática profissional e significado à vida dos professores de língua estrangeira* e à de seus alunos. Apoiamos como necessidade premente para o contexto da escola pública regular a presença da educação lingüística em língua estrangeira, configurada em sua prática potencializadora, o letramento.

Vislumbramos, assim, o (re)estabelecimento da formação para a cidadania, oportunizando ao aluno a capacidade de participação plena nas dinâmicas e complexas sociedades contemporâneas, cuja diversidade se caracteriza também pela presença intensa das línguas estrangeiras. Acreditamos em uma prática educativa que conceba o aluno em sua totalidade, como foco no processo de ensino e aprendizagem, *aprendendo a ler o mundo*, inclusive em língua estrangeira.

Os depoimentos, portanto, deixam claro que ensinar línguas estrangeiras no contexto escolar contemporâneo, em permanente reconfiguração, vai muito além do ensino formal. Exige comprometimento e atitude empreendedora e, para tanto, incluímos a autonomia, em sua concepção dinâmica e ampliada, como componente indispensável para a estruturação de melhores respostas às complexas demandas e expectativas sociais.

Refletindo sobre o quadro resultante da leitura e impregnação dos depoimentos, das concepções e dos saberes que esses professores já possuem, em triangulação com a fundamentação teórica estudada, dando voz, escutando e apoiando na execução de seu papel e

atendimento de suas expectativas, reforçados ainda mais pelos dados quantitativos resultantes, é que nos focamos no objetivo geral do estudo:

Com vistas ao atendimento do objetivo geral deste estudo de aproximar-se do redimensionamento da identidade do professor de língua estrangeira, atuante no contexto da escola pública regular, visualizamos o *educador lingüístico em língua estrangeira* como o um profissional que se caracteriza essencialmente pela busca incansável de uma *práxis* fundamentada na **autonomia (pessoal e social)** em sua concepção ampliada e dinâmica, como processo constante e que, na prática de sala de aula, atua com práticas de **letramento em língua estrangeira**.

Configura-se, portanto, no profissional que tem na autonomia, em sua dimensão alargada, a sua característica-chave. Uma autonomia construída na dinâmica da relação, no encontro pedagógico, na reflexão crítico-deliberativa, socialmente participada em compromisso com a comunidade (autonomia socializada). Autonomia como um processo de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência de que esse processo não pode ser realizado senão no seio da própria realidade profissional, no encontro com os outros.

Entendemos ainda que a construção da autonomia desse profissional pressupõe a combinação das três dimensões da profissionalidade, iniludíveis na prática de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (Contreras, 2002). Isso implica necessariamente a interação equilibrada das condições de desenvolvimento pessoal do professor e das condições estruturais, políticas e econômicas do contexto.

Enfim, um profissional que “pensa seu trabalho”, buscando o desenvolvimento de sua capacidade de intervenção concreta nos contextos de sua prática. Portanto, um profissional **crítico-reflexivo**, em cuja reflexão intervêm a deliberação prática e o juízo profissional **autônomo**. Um profissional que **intelectualiza sua profissionalidade**, tornando-se um construtor de práticas no contexto que, por sua vez, transcenda os limites da sala de aula, implicando a análise do sentido político e cultural da Educação.

O papel desse profissional está concretamente comprometido com práticas de efetivo significado social. Práticas que consideram os fatores sociais e institucionais do contexto de atuação, efetivamente voltadas aos interesses da comunidade e da instituição e às necessidades específicas de seus alunos, coincidentes com as pretensões educativas assumidas.

Na prática de sala de aula, esse educador potencializa o sucesso do ensino de língua estrangeira através do letramento, configurando uma prática educativamente valiosa de aprender e ensinar a ler o mundo e autoconhecer-se. Dessa forma, o educador lingüístico estabelece sentido e implicações ampliadas à sua prática de ensino de línguas estrangeiras, contribuindo concretamente aos propósitos da formação para cidadania, inclusão e transformação social. E, portanto, potencializa o desempenho profissional e resgata a contribuição social de seu trabalho.

Vemos, então, a importância da realização de estudos mais aprofundados e da possibilidade de uma reestrutura curricular dos cursos de formação e de educação continuada de professores de línguas estrangeiras, que incluam reflexões sobre as diferentes possibilidades de contextos de atuação. Especificamente para o contexto em questão, recomendamos a inclusão de aportes que passam pela construção da autonomia docente, até aportes da Antropologia da Linguagem e das Ciências Sociais. Tais acréscimos contribuiriam de forma importante para a formação de educadores que possam refletir criticamente, ensinar e avaliar, desenvolver e aprofundar metodologias específicas para educação lingüística em língua estrangeira na escola pública regular brasileira.

Alinhando nossas convicções à linha de pesquisa assumida, Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação e ao postulado de Mosquera e Stobäus, de que é impossível separar a dimensão pessoal da dimensão profissional do professor, na ressignificação da identidade do educador lingüístico, sugerimos e defendemos, *em igual medida*, uma abertura a referenciais da Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, através de aportes que levem em conta aspectos da constituição do ser e do desenvolvimento pessoal, aspectos de subjetividade e afetividade humana. Reiteramos que os educadores são *pessoas em desenvolvimento*, são modelos de identidade e que, portanto, precisam educar-se para melhor educar.

Acreditamos, por conseguinte, que contribuições transdisciplinares como as mencionadas possam contribuir de forma importante na formação e na valorização deste profissional, resgatando o lugar do professor de língua estrangeira na escola pública e definindo a contribuição social de seu trabalho na formação para a cidadania. E, sob o ponto de vista da Educação como processo humanizador, elas poderão contribuir para o desenvolvimento pessoal do professor, para a construção de sua auto-imagem e auto-estima e do ‘sentir-se bem’ sendo professor, oportunizando o crescimento pessoal em busca da auto-realização – dimensão que entendemos necessária e fundamental.

Convencidos da relevância social das propostas analisadas e da possibilidade de poder contribuir para os estudos na área de educação em língua estrangeira e do

desenvolvimento da pessoa do educador lingüístico, retomamos as diversas dimensões analisadas, articulando-as de modo a expressar a nossa interpretação dos resultados deste estudo:

**Tendo em conta que:**

- ✓ “Sem projeto pessoal realista não existe auto-estima possível” (POLAINO-LORENTE, 2004 , p.45); que
- ✓ “auto-imagem e auto-estima elevadas levam a melhores rendimentos e *performances* pessoais” (MOSQUERA, 1977); e que
- ✓ a proposta da educação lingüística é realista e “*perfeitamente exequível*” (GARCEZ, 2006) e tem uma contribuição social efetiva e relevante de formação para a cidadania;

**acreditamos que a prática da educação lingüística pode**, em grande medida:

- ✓ elevar a auto-imagem e a auto-estima do educador lingüístico que desenvolva uma *práxis* fundamentada na autonomia pessoal e social, ampliada e dinâmica (CONTRERAS, 2002); e
- ✓ ser uma prática potencializadora do ensino de línguas estrangeiras no contexto de escola pública regular – o letramento.

**Nessas condições, tal prática poderia resultar** em um melhor desempenho profissional – uma verdadeira mobilização em favor do sucesso no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ajudando a preparar pessoas para a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, ajudando o educador a auto-realizar-se no processo pedagógico. Se “*educar é um estilo de vida*” (MOSQUERA, 1977, p.71), a prática da educação lingüística em LE, em nosso entender, é um valioso modo de ser e estar e atuar na profissão.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. **El enseñante és también una persona**: conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005, p.11-28.
- ALVES, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ALVES, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BALZAN, Newton César. Sete Asserções Inaceitáveis sobre Inovação Educacional. **Educação e Sociedade**, Cortez, ano II, n. 06, jun. 1980.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. São Paulo: Pontes, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, Maria Delia; PUYEO, Silvia. **El aula, mosaico de culturas**. Interculturalidade. Colección Forma v. 4. Madrid: SGEL, 2002.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). **A Formação do Professor como Profissional Crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 37-58.
- \_\_\_\_\_. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_ (org). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da pratica docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.19-36.
- ESTEVE, José Maria. Identidad y desafios de la condición docente. In: FANFANI, Emilio Tenti (org.). **El ofício de docente**: vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2006, p.19 – 69.

- \_\_\_\_\_. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.
- \_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995, p.95 - 124.
- ESTEVE, José Maria; FRANCO, S.; VERA, J.. **Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores.** Barcelo: Antrophos, 1995.
- FABRET, Sheila. **O beabá do educador lingüístico: a contribuição social do professor de línguas estrangeiras no contexto da escola pública regular.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeira.), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006 (artigo inédito).
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARCEZ, Pedro de Moraes. Porque educação lingüística em Língua Estrangeira na escola pública brasileira. Palestra ao Professores de Línguas estrangeiras na escola In: “Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende”: Abertura do Ano Letivo Rede Pública Municipal de Porto Alegre. (Citação oral): Porto Alegre, RS, 2006.
- \_\_\_\_\_. What are we aiming at? (Do you know it?). **APIRS Newsletter,** Porto Alegre, EPECÊ, p. 2-4 , Jul. 2003.
- GIMENEZ, Telma. **A competência intercultural na língua inglesa.** Napdate- boletim NAP-UEL, agosto 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/ARTIGOS.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2006.
- GIROUX, H.A. **Los profesores como intelectuales.** Hacia uma pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid, Paidós.MEC.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora. 1995, p.31-59.
- JARES, Xesús R. A cidadania no currículo. **Pátio,** Porto Alegre, Artmed, ano IX, n. 36, p. 9-11, nov. 2005/ jan. 2006.
- KLEIMANN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. Concepções de Escrita de Jovens e Adultos. **Pátio,** Porto Alegre, Artmed, ano 4, n. 14, ago./out. 2000.
- LEFFA, Vilson J. (org.) **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática.** Pelotas: EDUCAT, 2003.
- LESSA , Ângela B. C. L. Transform[ação]: uma experiência de ensino. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e Formadores em Mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da pratica docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 79-90.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- LUCKESI, Carlos Cipriani. Avaliação Escolar: para além do autoritarismo. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 25 - 28.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

- MARCUSCHI Luis A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DINÍSIO, Ângela. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19 – 36.
- MASLOW. Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- MARTINS, Joel. Psicologia da Aprendizagem: uma abordagem fenomenológica. In: MAGALHÃES, Maria C. (org.). **A Formação do Professor como Profissional Crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.27-36.
- MOYA, José Luis Medina. **La profesión docente Y la construcción del conocimiento profesional**. Buenos Aires: Lúmen, 2006.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Seminário Metodológico Instrumental**, Curso de Pós-graduação em educação PUCRS, 2006a. (mimeo)
- MORAES, Roque; MERGULHOS, Roque Discursivos: análise textual qualitativa entendida como um processo integrado de aprender, comunicar e inferir discursos. **Seminário Metodológico Instrumental**, Curso de Pós Graduação em educação PUCRS, 2006b. (mimeo)
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do Aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Vida Adulta: personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre, Sulina, 1978.
- \_\_\_\_\_. **As Ilusões e os Problemas da Vida**. Porto Alegre, Sulina, 1979.
- \_\_\_\_\_. Visão Existencial e Subsídios de Teorização. **Caderno de educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 94-112, 1982.
- \_\_\_\_\_. Considerações psicológicas sobre os objetivos de ensino de línguas estrangeiras. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, 1984, n. 56, p. 43-50.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento Humano e Ensino de Línguas Estrangeiras. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, 1988, v. 22, n. 3, p.7-11.
- \_\_\_\_\_. A Formação Crítica do Professor de Língua Estrangeira. **Educação**, Porto Alegre, Ano XII, n. 17, 1989, p.7-12.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño; ISAÍÁ, Silvia Maria de Aguiar. Vida Adulta e Professor Universitário. **Educação**, Porto Alegre, ano XVIII, n. 28, p.63-81, 1995.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Educação para a Saúde: desafio para sociedades em mudança**. Porto Alegre: Luzzatto, 1984.
- \_\_\_\_\_. Auto-imagem e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na Educação Superior: Sete Olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006a, p. 101-118.
- \_\_\_\_\_. O Professor, Personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.
- NÓVOA. Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade profissional lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

- PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios de ensinar a ler e escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara C.B. (org.). **Ler e Escrever**. Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p.123 – 131.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Saberes da docência e Identidade do professor**. Campinas: Papyrus, 2003.
- POGGI, Margarita. Prólogo. In: FANFANI, Emilio Tenti. **El oficio de docente: vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2006, p. 9-11.
- POLAINO-LORENTE, Aquilino. **Familia y autoestima**. Barcelona: Ariel, 2004.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado** Campina: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Treinamento ou educação no ensino de línguas: escolha metodológica ou política. Sucesso do processo de ensino de línguas através de mudança na perspectiva de análise. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Belo Horizonte. **Anais...** ALAB, 2001. CD ROM.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRAVERS, C.; COOPER, C. **El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente**. Barcelona: Paidós, 1997.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre, Facs. Integradas Ritter dos Reis, v.4, p. 73-91, 2001

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário

APÊNDICE B – Questionário de Perguntas Abertas

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas de professores

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa, intitulada "**Em torno do educador lingüístico: aspectos de sua auto-estima e auto-imagem, suas concepções e significado social de seu trabalho**" tem por objetivos conhecer através das concepções dos professores de espanhol, como estes profissionais percebem o educador lingüístico, a contribuição social de seu trabalho e as influências nos sentimentos de auto-imagem e de auto-estima, conquista e realização profissional dela decorrentes. O estudo será desenvolvido através de respostas a questionários e participação em entrevistas semi-estruturadas que serão analisadas pela pesquisadora.

**Sheila Telli Fabret**, aluna pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS (fone 33203635), é responsável por esta pesquisa e assegura que os docentes entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. São respectivamente orientador e co-orientador da presente pesquisa o Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera e o Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

Sua participação neste estudo é voluntária. Para que possamos atingir o objetivo proposto, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Informamos que todas as informações **serão tratadas de modo confidencial e anônimo** e poderão ser divulgadas com fins científicos, mantendo-se o cuidado de **garantir o anonimato e a confidencialidade** dos participantes.

Enfatizamos que você tem liberdade para desistir de participar deste estudo em qualquer momento do preenchimento do questionário, sem que isto implique algum prejuízo ou desconforto pessoal. Ao devolver o questionário preenchido, você estará dando seu Consentimento Livre e Esclarecido para participar do estudo.

*Eu, \_\_\_\_\_ ,  
docente convidado, abaixo assinado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação.. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.*

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do docente participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ABERTAS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
LINHA DE PESQUISA: DESENVOLV. PESSOA SAÚDE E EDUCAÇÃO

☺ **Estimado (a) Colega docente de espanhol!**  
**Gostaríamos de contar com a sua participação.**

**FICHA DE INVESTIGAÇÃO**

**DADOS DO PROFESSOR PARTICIPANTE**

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Telefone(s) de contato: 1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Estadual  
( ) Municipal  
( ) Particular  
( ) Outra: especifique

Nome da(s) Escola(s) em que atua:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. ( ) curso de idiomas  
( ) aulas particulares  
( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

Cidade(s) em que atua: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

- **A pesquisadora certifica que as informações fornecidas terão caráter confidencial e anônimo.**





**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

**A entrevista direcionada aos seis professores de língua espanhola teve as seguintes questões de respostas abertas:**

1. Fale um pouco sobre a sua formação e atuação profissional?
2. Como você concebe a prática da Educação Lingüística?
3. Na sua opinião, qual é o papel profissional do educador lingüístico?
4. Quais são, na sua opinião, as maiores satisfações na atuação do educador lingüístico?
5. Quais são, na sua opinião, as maiores dificuldades na atuação do educador lingüístico?
6. Quais são, na sua opinião, as principais contribuições sociais do trabalho do educador lingüístico?

## **ANEXOS**

ANEXO A – Questionário de Auto-Imagem e Auto-Estima (STOBÄUS, 1983).

ANEXO B – Exemplo de entrevista realizada professores.

### QUESTIONÁRIO DE AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA (STOBÄUS, 1983)

O presente questionário é de caráter individual e sigiloso.

Gostaríamos de que seus dados fossem preenchidos o mais precisamente possível.

Marque com um X a Alternativa que você considera mais correta. Obrigado

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
1- Gostaria praticar mais exercícios físicos?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar idéias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesse-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					

	<b>sim</b>	<b>quase sempre</b>	<b>algumas vezes</b>	<b>quase nunca</b>	<b>não</b>
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

## EXEMPLO DE ENTREVISTA REALIZADA PROFESSORES.

### Primeiro eu gostaria tu falasses para mim sobre a tua formação profissional, teu trabalho...

Eu me chamo XXXXXXX. Sou professora de Espanhol. Também já trabalhei 9 anos como professora de Português para Estrangeiros, na Universidade XXXXXXX. E, atualmente trabalho na Universidade XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX na Escola Municipal XXXXXXXXXXX de Porto Alegre, que fica localizada no XXXXXXXXXXXXXXX, próximo de Alvorada.

A minha formação é em Letras, português e espanhol. Formei-me em Pelotas e fiz Mestrado também na XXXXXXX foi em Linguística Aplicada, eu fiz um trabalho aplicado ao espanhol. Minha dissertação de Mestrado se chamou “O Ensino de Espanhol para Brasileiros: proximidade Linguística, atitude e motivação”. Nela fiz um resgate da proximidade histórica que há entre o português e o espanhol e a partir disso procurei verificar o quanto o aprendiz brasileiro é capaz de entender o espanhol escrito, porque há a crença de que todo o brasileiro sabe espanhol. Então eu queria ver exatamente, a partir de textos selecionados, por outros alunos, os meus estagiários, pois na Universidade eu trabalhava com prática de ensino, o quanto o aprendiz brasileiro de espanhol é capaz de entender do espanhol oral e escrito. Fiz a avaliação dos textos: “Que textos vocês usariam para trabalhar com seus alunos iniciantes?”. Eles fizeram a seleção e a partir dela eu criei as propostas com base em um autor, que agora não me lembro o nome e daí eu tive um resultado bem interessante: entendem sim, claro, bastante mas, a partir do momento em que aparece um palavrinha ou outra que é muito parecida mas que não significa a mesma coisa ou que é bem diferente, o nível de compreensão cai bastante. Além disso, na minha dissertação eu observei a atitude do aprendiz principiante. Que atitude o aluno brasileiro iniciante tem em relação à língua espanhola: Ele tem uma atitude positiva ou negativa? Queria saber também que visão eles têm dos espanhóis, né? Porque a atitude é importante na aprendizagem. Se eu tenho uma atitude positiva perante o espanhol é possível, é muito mais provável que eu me interesse mais pelo espanhol, porque a minha atitude é positiva em relação àquele povo, àquela cultura. Então, foram realizadas perguntas aos estudantes, como por exemplo: como você se sente no primeiro semestre do espanhol? Gostas dessa língua?

### Qual a tua concepção de educação Linguística?

Olha, a educação linguística para mim tem a ver com o que as pessoas fazem né? Porque... eu procuro trabalhar isso com os meu alunos do município de Porto Alegre, pois penso que se eu não estivesse trabalhando a educação linguística, o letramento dos aprendizes não teria sentido existir a disciplina de língua espanhola na escola onde trabalho, porque eu trabalho em uma escola de periferia, fica quase em Alvorada, está localizada em um bairro muito carente, os alunos, em termos gerais, são carentes de tudo.

### Ah! Então tu praticas a educação linguística?

Eu acredito que sim! Na minha prática a educação ling. está presente porque eu ensino espanhol em uma realidade que me exige constante questionamentos, repensar e reestruturar minha prática. Continuamente me pergunto: Para quê? Para quem? Quem é esse aluno que chega sem ter, muitas vezes, o que comer? Como fazer para ajudá-lo? Para depois ensiná-lo. Porque na maioria dos meus alunos são muito carentes, sofrem vários tipos de carências. Também são revoltados, as brincadeiras deles são muito... “Ah, diabo, desgraçado!” Assim!?!

E muitos professores os taxam como “Ah, esse não tem jeito! Esse não vai aprender nunca!”

Eu, particularmente, gosto muito deles, tenho um amor tão especial por cada um deles que parece que... Trabalho a língua espanhola procurando introduzir os textos já nas primeiras aulas... Porque eu costumo trabalhar tudo contextualizado e levando em consideração a realidade onde os alunos estão inseridos. Por exemplo, se eu seguir um livro didático que tenho em casa, não vai funcionar na minha realidade! Então eu trabalho todos os assuntos referentes a realidade da comunidade em que estão inseridos os alunos. Primeiro semestre – eu tenho C10, C 20 e C30, pois no município não é série, é ciclo. Que corresponde a 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>.séries.

Então na C10 “¿Quién soy?”.= Quem eu sou? Assim, o aluno vai descobrindo: eu sou, por exemplo, a Tânia, tenho um nome, que significa ter uma identidade, então nós vamos trabalhando “Quem eu sou?” Depois partimos para, eu na minha comunidade. E após eu na minha comunidade, eu na minha cidade – Porto Alegre, no meu Estado, no meu país. Damos continuidade ao trabalho na C30, priorizando o eu no mundo. E no mundo ênfase, é claro, os países de fala espanhola. No momento, essa é a proposta que venho levando a cabo na escola onde trabalho. Acredito que até a 8<sup>a</sup> série, vou conseguir desenvolver tudo o que me propus. Não é?

Então, procuro fazer atividades práticas, significativas e contextualizadas. Além disso, elaborei um projeto para o “*Internacional*”, eu no mundo, eu interagindo com outras pessoas, interagindo com a minha comunidade, então, todos os conteúdos que estão nos livros, que precisamos trabalhar usamos no nosso projeto, na elaboração das perguntas que deveriam ser feitas para os jogadores da equipe, os falantes de espanhol. É pertinente dizer que, no meu trabalho, procuro trabalhar as coisas que os alunos vão precisar para enfrentar os desafios do cotidiano, levando em consideração a realidade na qual estão inseridos. Procuro trabalhar para a formação da cidadania e para a inclusão social. Então, eu procuro estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada aprendiz... mas isso dá muito trabalho, ah! Dá muito trabalho mesmo...às vezes da vontade de desistir porque no início os alunos têm dificuldades de aceitar o novo. Um exemplo é o do projeto que elaborei para os times da capital Internacional e Grêmio, se chama “um dia...” eu comecei trabalhando com os alunos de C10 (6ª) e C20(7ª). Como eles já sabiam os dados pessoais.... Como é que a gente age quando não conhece uma pessoa? Como nós nos apresentamos? A gente vai ser um pouco mais formal no início, esse tema da informalidade, se permite a informalidade?

Então, todas essas questões que foram trabalhadas no semestre, aproveitamos para a preparação da entrevista com os jogadores do Internacional. Eles tiveram que preparar um roteiro da entrevista. E depois, se reuniram em pequenos grupos para que todos trabalhassem.

Depois do trabalho realizado em aula, eu digitei todas as entrevistas em casa...e levei uma cópia para cada grupo e aí nós discutimos, eles escolhiam, votavam as questões que iriam ficar na entrevista. Porque eu penso que essa é uma maneira não só de praticar a interação, mas também a autonomia. Porque ‘eu’, cada um dos aprendizes, nesse caso, é que vou decidir o que quero perguntar aos jogadores do Internacional. E ‘eu’ vou dizer, ‘nós’ vamos dizer o que queremos perguntar. Cabe salientar, que foi muito interessante o desenvolvimento da proposta e a sua aplicação, mas foi muito difícil principalmente no início... são em torno de 30 alunos em cada sala de aula.

#### **Mas, neste projeto, tu consegues praticar a oralidade?**

Eu trabalho a oralidade em pequenos grupos e faço atividades de oralidade, sim! Como eu trabalho muito com textos, ou eu introduzo com situações que eles têm que falar, por exemplo, o ‘verbo gostar’ se a gente está trabalhando com comidas. Tu fazes cartazes. Tu levas envelopes com perguntas. Quando tu fazes perguntas usas as estruturas básicas que os alunos precisam aprender: ‘me gusta’, ‘no me gusta’. Eles têm que falar, precisam opinar, de forma sincera. Um dia eu cheguei a levar um limão e um aluno com vergonha, disse que sim que gostava e eu perguntei ‘¿Será que le gustó?Sí? Por la cara que tiene’...”creo que no le gustó’. Não, não gostei professora! Só prá dizer que sim. Eu lhe disse: ‘Não podemos fazer isso!’...”Temos que expressar nossa opinião de forma sincera’.

#### **Porque a proposta da educação lingüística do Pedro Garcez, não focaliza tanto a atividade oral, o que tu pensas disso?**

Eu não sei. Eu vou te dizer que... eu , eu foco a oralidade! Porque para a minha realidade escolar...

Eu acredito que a Educação Lingüística que o Pedro trabalha é muito focada nos PCNs , em que se analisa muito a função dos textos, da leitura.

Mas, eu procuro sempre trabalhar com os alunos as competências a partir de textos. Mas, nós temos que pensar em compreensão?! Porque há muitos professores que trabalham a leitura em sala de aula, de forma nada significativa... Trabalhar a través de textos, não é pegar um texto para trabalhar a gramática... o famoso texto como pretexto!

Aí tu dizes que fazes educação lingüística, que ensinas de forma contextualizada, Por outro lado, nos livros didáticos observamos que as propostas realizadas com a maioria dos textos não são significativas, tampouco podemos chamá-las de compreensão textual.

Agora, no mês de janeiro, no último curso de atualização de professores de espanhol, estávamos discutindo isso., mais uma vez, discutindo que a maioria das interpretações ou outras propostas realizadas com os textos são idiotas!! Uma coisa de loco!

Então, eu recrio muito as propostas com textos encontradas nos livros didáticos. Igualmente é pertinente dizer que trabalho sim com meus alunos a oralidade. Faço muita compreensão textual, auditiva e os estimulo a expressar-se oralmente.

Até porque, eu falo em espanhol todo tempo com eles, todo o possível. Porque acredito que na nossa realidade de RS eles se motivam muito mais se tu falas em espanhol, além de mostrar vontade de falar entre si falam em espanhol. Noto que eles querem me cumprimentar em espanhol, ficam mais felizes quando lhes falo em espanhol. Querem que seus pais conheçam a professora de espanhol deles. Ao falar com os pais, eles me contam que os alunos ensinam algumas coisas em espanhol para os irmãos menores, para os que estudam inglês. Sendo

assim, considero muito importante, pelo menos na minha realidade, a oralidade, isto é o desenvolvimento do maior número de competências possíveis dos meus alunos.

Claro! Eu tenho duas horas semanais com eles... Como é que faço isso? Pois é, procuro... não vou dizer que em uma hora eu trabalho compreensão textual e a outra as demais competências... Procuro privilegiar o trabalho com o desenvolvimento do maior número de habilidades possíveis, posto que as destrezas não se separam. No momento que estou fazendo a compreensão textual se peço para eles exporem o que entenderam, os solicito em espanhol. Também trabalho com música, rótulos e outros tipos de textos... para motivá-los.

Além disso, lhes peço que olhem no supermercado os produtos em espanhol. Quanta coisa eles já tinham visto, mas nunca tinham olhado, passaram a mão, porém não prestaram atenção.

Procuro trabalhar sempre a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita, portanto trabalho as habilidades. Porque acredito, se eu estou falando em

Espanhol, estou trabalhando a oralidade!

E se eles se referem em espanhol, até sobre aquela compreensão do texto que eles não entenderam, eu estou trabalhando a oralidade.

Porque educação lingüística é isso: é eu conseguir fazer a leitura do mundo, das coisas, das pessoas, da realidade, uma leitura crítica, além de estar apto para interagir de forma oral e escrita, sempre que for necessário.

### **E na tua opinião, qual é o papel do educador lingüístico? Diferentemente de alguém que não pratica a educação lingüística?**

Eu acredito que quem pratica a educação lingüística é educador e não somente professor; é diferente do professor. O professor, a máquina pode substituí-lo, é aquele que vai lá dá o seu conteúdo, sai e vai embora...

O educador se compromete inteiramente com o seu trabalho, ou seja, é comprometido! Eu, por exemplo, me considero uma educadora, uma vez que fico trabalhando além do meu horário, se é preciso. Para os meus alunos não ficarem sem aula na minha escola, quando falta algum professor e não há quem assuma a turma, eu assumo o período vago. Digo para a diretora: “Deixa que eu dou aula para os alunos!” Não me custa!

Por outro lado, penso que o papel do educador lingüístico é o de ajudar a ensinar a pensar. É o de estimular a procura ... “ah! Que *legal*, então tem isso, eu não pensei que ia encontrar tanto espanhol no supermercado, as comidas”, os “enlatados” ... Trabalho com o intuito de estimular os aprendizes a pensar, tento motivá-los todo o tempo. Isso é muito importante e deve ser feito com todos os alunos, mas principalmente com os de populações muito carentes, carentes de tudo. É motivar! É se aproximar das crianças e olhar nos olhos delas! Cabe ressaltar que a melhor didática é a aproximação, o resto se consegue depois.

Mas, não fazer isso só porque é bonito ou está na moda. Eu acredito que na educação tu tens que sentir isso! Ser, como eu diria, alguém que cumpre sua missão. Bem, tu não podes pensar que cumprirá tua missão só porque a literatura na área do ensino de LE ressalta a importância da motivação, atitude para uma melhor aprendizagem da língua-alvo. Tens que sentir o que estás fazendo, estar envolvida e comprometida como o ensino.

É isso, o que já disse anteriormente, a pessoa tem que estar comprometida para fazer e para isso tem que *sentir*, pois se tu não estás sendo sincera, os alunos percebem que queres apenas “dar uma de professora boazinha”! Mostrar que estás interessada por eles, mas, no fundo não estás!

Eles sentem isso, sabem quando o comprometimento é verdadeiro e quando não o é. Eu sei isso, porque quando comecei a trabalhar lá na escola, eles não me conheciam e quando não te conhecem, te testam muito. É bem difícil! Cheguei a pensar que seria impossível: “Será que vou conseguir? Vai ser tão difícil assim? Eu tava achando horrível trabalhar naquela realidade. Tinha vontade de desistir de tudo!” Não ficar mais na escola.

E daqui a pouco, quando eles me conheceram, perceberam que eu gostava mesmo de trabalhar ali, que queria fazer um trabalho sério com eles; começaram a me respeitar mais e a tarefa ficou menos árdua. Eles perceberam que, independente de eles tomarem banho ou não...independente do jeito que eles estavam, eu gostava de estar ali, desenvolvendo as potencialidade de cada um e a minha também, visto que tenho aprendido continuamente com meus alunos. Sabe?! Não quer dizer que eu concorde que eles deveriam estar assim. Mas eu penso que quando a família não faz, a escola... Eu acredito que não é um papel nosso, mas se não há ninguém para fazer nós não podemos cruzar os braços!

Penso que o educador faz de tudo um pouco, ele também educa para a higiene, quando isso não existe nessa realidade. Porque, no momento, que tu dizes na língua espanhola que “la basura no puede quedar en el suelo”, que “el lugar de la basura es en la papelera/en el basurero” e das o exemplo, colocando teu lixo no no lixeiro, estás educando para o exercício da cidadania, estás praticando a educação lingüística. De tanto de tanto insistir que façam as coisas dessa forma, chegará um momento em que não vai ter mais lixo no chão da sala de aula. Eles fazem isso, muitas vezes, porque estão acostumados a ver os próprios colegas do magistério jogando lixo no chão da sala de aula. Também muitas vezes isso ocorre porque os estudantes não têm o hábito de colocar o lixo no lugar adequado em casa, entre outros fatores.

Mas então, tu vais educando. Eu acredito que o educador lingüístico não educa somente em termos de linguagem, não só contribui para o letramento do aprendiz ensinando a língua espanhola, por exemplo, já que a educação deve ocorrer de forma integral! Totalizada!

Não penses que eu cheguei a essa conclusão por acaso “Ah, eu comecei fazendo isso!” Não! Eu comecei na escola do município trabalhando como estava acostumada no estado, pois já trabalhei no estado também, na cidade XXXXXX. Só que no município de POA era diferente, o que tentei fazer não funcionou. Sendo assim, fui instigada a mudar de estratégias. Havia esquecido de dizer antes que trabalhei quatro anos no ensino médio estadual.

Então, no estado eu usava, adaptava as coisas dos livros que tenho. Comecei a fazer o mesmo no município de POA.

Então peguei os livros, que eu considerava “bonzinhos” e comecei a trabalhá-los com os alunos. Foi um horror a aula! Era um horror!

Aí pensei “Meu Deus, eu não vou conseguir trabalhar assim”. E peguei aqueles livros que tinham textos pequenos, ‘los pronombres personales’, depois um exercício de preencher espaços Bah! Foram horríveis as duas primeiras semanas, senti... e pensei: alguma coisa diferente vou ter que inventar! Assim não vou poder continuar, não vai funcionar! Então, comecei a fazer tudo diferente, acredito que comecei a praticar a educação ling.

Mas, o trabalho de educação lingüística é emocionante?! Impressionante!! É uma coisa que tu te emocionas!

Um dia estava trabalhando com os alunos um assunto, não me lembro agora o que era, somente me lembro que chegaram a conclusão que era o mesmo que estava sendo trabalhado pelo professor de português. Eles chegaram a conclusão e me disseram; “professora, mas que interessante, a senhora está nos ensinando a mesma coisa que em português, outro disse: “só que em espanhol está muito mais fácil entender isso”. Há outros casos em que são parecidos as coisas... de eles chegarem, 1,2 ou 3 alunos a conclusão: “Ah, mas isso é igual em português, né professora?!”

Então tu vês que as atividades que propões está levando eles a pensar, possibilitando-lhes ir ‘além da língua estrangeira, além do espanhol!?

**Sei que tu já transmitistes bastante mas, eu vou te perguntar de novo: Quais são, na tua opinião, as satisfações do educador lingüístico?**

Em primeiro lugar a satisfação é tu sentires que o que tu estás fazendo têm sentido. É significativo. E aí tu te satisfaz muito sabe!?

No projeto do internacional e do grêmio, por exemplo,... os olhos dos alunos brilhavam, de felicidade. Porque os de C10 – era o primeiro ano que estudavam espanhol, então eles escolheram, quais seriam os 2 ou 3 representantes que entrevistariam os jogadores, porque nós tínhamos uma hora, e em uma hora não poderiam todos entrevistar os jogadores. Eles escolheram os representantes deles e mostraram serem muito responsáveis nas suas escolhas, foram ótimos para escolher – eles são muito democráticos; e sabem quem os representa melhor, às vezes, a gente pensa, a escola tem que escolher o conselheiro da turma, porque eles não escolhem um bom conselheiro, não é verdade! Nós que estamos acostumados a fazer tudo, por ter o poder na mão...e não queremos compartilhar... E eles fazem muito bem isso! Em todos os grupos foram escolhidos os representante que, na verdade , falavam melhor espanhol, os mais estudiosos da turma, os que normalmente ajudavam mais eles nas tarefas quando tinham dificuldades, porque não recorrem sempre a mim, temos o costume de trabalhar procurando ajuda entre todos...vi ao final que eles escolheram, com certeza, quem melhor os representou.

Mas lá então, eles entrevistaram, tinha o coordenador e o vice coordenador da entrevista, por se por acaso um deles ficasse doente ou se por algum motivo não pudesse comparecer. E se fossem os dois, então, cada um faria a metade da entrevista. E depois havia um espaço para todos perguntarem, porque eu também não queria que se resumisse o momento com os dois entrevistadores. E aí eu disse para a turma da C10, os da 6ª - os mais iniciantes: “Se vocês quiserem perguntar, perguntem até em português!” Porque eu sabia que eles não tinham tanto vocabulário assim para perguntar em espanhol. Mas não, o interessante foi que eles começaram a formular as perguntas em espanhol. Enquanto um perguntava de um lado, um outro lá do outro lado me chamava e perguntava baixinho para ver se estava certo o que queriam perguntar aos jogadores do internacional. Todo mundo queria perguntara em espanhol!

Aí então, teve um momento em que eles pediram autógrafo, tiraram fotos com os jogadores. É importante dizer que os alunos ficaram tremendamente emocionados e se comportaram muito bem. Há colegas professores que dizem que eles se comportaram muito mal e que por essa razão não saem com os estudantes. Mas eles estavam comportadíssimos.

E voltaram naquele ônibus com os olhos brilhando. Era uma alegria geral! Alguns arrancaram pequenos pedacinhos de grama do Beira Rio e diziam: “Eu tenho a grama do beira-rio!”

Na escola, houve um momento para contar o que fizeram para a C30, que não tinha ido! Num trabalho interativo eles foram contar como foi. E eu emocionadíssima, babando! Depois disso comecei a pensar que o que mais gosto de fazer na minha vida é o trabalho com os alunos do município de Porto Alegre. Com certeza!!!

### **E quais são as maiores dificuldades que o educador lingüístico enfrenta?**

Acho que as maiores dificuldades são as questões que também pairam na língua portuguesa, de as pessoas entenderem que o ensino da língua espanhola é como algo que tenha que ser estruturado. E quando digo ‘estruturado’ eu quero dizer estruturalista “. Quando daqui a pouco eles pensam: “Ela não está dando gramática. Não temos uma lista de verbos conjugados no caderno. Sabe?! Não temos enfim, aquelas perguntinhas que as respostas estão logo ali encima, no texto”. Ah, eu agora tenho que me manifestar - porque nas interpretações de texto eu sempre procuro colocar uma que eles têm que se manifestar, sabe: “eu tenho que opinar. A última é minha”. Se eu não consigo 2 ou 3 pelo menos uma o aluno tem que se manifestar. A gente reclama muito que eles , na universidade, não conseguem apresentar um trabalho, não sabem se manifestar, opinar, criticar ou sugerir. Mas se nós não começarmos cedo, isso vai continuar acontecendo. Tem que começar isso lá na escola, quanto antes, melhor.

Então eu vejo que é isso aí e também a questão da própria organização. Eles, muitas vezes, não conseguem se organizar, não têm muita maturidade. Acho que nem é culpa só deles, também a culpa é nossa. Nós, professores, estamos acostumados e quando eu digo nós, é porque eu também faço parte do grupo, mesmo tentando fazer com que as coisas funcionem diferente e melhor, nós na verdade, estamos acostumados a dar aula e temos um aluno sentado que escuta e copia e resolve os exercícios... E só se manifesta a professora – que tomou o turno da palavra e não está muito acostumada a compartilhar. Então, vejo muita dificuldade nesse sentido de... No momento de se organizar eles têm que saber tomar uma decisão. Porque fica grito para todo o lado, não conseguem chegar a uma conclusão, um consenso. Voltando a falar da elaboração da entrevista com os jogadores do internacional, às vezes chegava em casa muito triste! Pensando... não vou conseguir terminar de organizar esse trabalho; eles criavam tudo, mas depois, na hora das escolhas ... todos gritavam, falavam ao mesmo tempo.

### **NARRAÇÃO DA CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROJETO:**

Até um caso que aconteceu, foi de um projeto que eu fiz, pois tenho trabalhado constantemente com projetos, um projeto sobre roupas. E aí eu queria fazer uma coisa diferente e nós fizemos um desfile de modas. Criamos cartazes – pois como não gosto de linguagem fragmentada porque nós não falamos de maneira fragmentada eu pensei: “Então, como fazer para não perder tempo, fazendo cartazes e depois só ir ali e colocar uma palavrinha no lado da roupa? Não é isso que eu quero!”

Então, fizemos assim: tinham que criar no mesmo cartaz, um espaço onde tinham de criar um diálogo como se estivessem escolhendo aquelas roupas que colocaram no cartaz. Dessa forma, houve uma complicação no grupo porque eles não se acertavam, não gostavam do fulano, pois o fulano não trabalhava, o bendito fulano deu um chute na canela do outro. Era muita dificuldade, muito complicado. Depois dos cartazes prontos, fizemos uma eleição entre eles para escolher o primeiro, segundo e terceiro melhor cartaz. Após organizamos o desfile de moda, uns não queriam trabalhar, os que tinham que fazer o roteiro, outros não queriam desfilar: “Porque, eu não quero desfilar”. E mais, quem desfila, vai desfilar calado? Não! Quem desfila, vai haver alguém - um repórter que vai entrevistá-los - e eles precisam construir um texto. Então o repórter vai entrevistar os modelos e as modelos. Todo mundo escrevendo! Aí: “Eu não quero desfilar!”. Bem, então precisamos nos organizar melhor. Um grupo desfilou, um de meninos e outro de meninas. E os outros? Bem, os outros vão ser jurados. Então temos que organizar os critérios para a seleção das modelos e modelos! Só que tem que planejar. Um jurado não vai chegar e dizer: “Ah! É bonitinha e votei” Não! Que critérios nós vamos ver agora, num concurso de beleza. Vocês já não viram na televisão? Garota Verão? O que a gente põe?

E o interessante foi ver eles começarem a pensar e saberem coisas que eu nem sabia que se utilizava como critério em desfiles de moda. Depois eu comecei a observar na televisão quais eram os critérios que se usavam. “La reina, la reina y el rey de la escuela”. E aí, Com todo este estímulo, tinha um prêmio, e o prêmio seria no final uma caixa de bombom. E os outros que não ganharam a caixa de bombom ganhariam outra coisa, porque afinal, todos trabalharam, ninguém vai ficar discriminado. E aí, só para concluir essa parte, alguns não querem trabalhar e é muito difícil. E aí tu vai fazer o quê? Eu me vi inventando outras coisas: “Ah! Tu não queres?” não queriam! “Tu não queres ser o narrador do evento?” Não queriam! Ah! Não professor eu não quero ser...” “Eu sei uma coisa para ti, uma coisa muito interessante! Tu vais ser o patrocinador do evento! O cara cheio do dinheiro, pagando um Ka! E aí tu tens que falar. Eu vou dar um espaço no evento! Para o patrocinador se pronunciar!! Vai lá e escreve a tua fala!!”

Mas dá muito trabalho, dá muito trabalho porque daqui a pouco tu tens que pensar “e aí, e agora, o que esse vai fazer?” Assim, te obriga a ir criando um papel e uma fala que cada um vai ter que construir.

Porque eu queria que todos fizessem alguma coisa e é muito difícil envolver todos. Mas a gente vai criando. Nesse caso consegui envolver todos na proposta. Quem sabe em algum outro grupo, este ano ou no ano seguinte não consiga envolver a todos, por mais que tente...mas, nessa proposta, ali com aquele grupo funcionou!

### **Quais são as principais contribuições sociais do educador lingüístico em Língua Espanhola?**

Eu acho... Eu acho não ! Eu tenho certeza que é a formação para a cidadania, para a autonomia. É isso! A formação para a cidadania!

Como tu dás espaço para a reflexão, para o debate, o embate e para o conflito. É impossível acontecer o conflito, os choques... . Sendo assim, tu estás ensinando para a vida, pois a vida tem dessas coisas. No trabalho que desenvolvemos como professores é impossível não passar por choques, não passar por momentos de alegrias e tristezas, porque a vida é assim e nós trabalhamos direto com vidas.

Eu acredito que a contribuição é essa, uma formação para a vida, formação crítica e autônoma para o exercício da cidadania.

### **E na tua experiência de formadora de professores. Tu achas que os alunos estão se formando com essa consciência da formação, da educação lingüística?**

Olha, eu diria que não! Em termos gerais, eu diria que não! Infelizmente não! Porque atualmente....

### **Tu achas que eles têm uma noção maior de inclusão, de uma educação maior, mais completa, de uma contribuição social para o seu trabalho? Teus alunos, futuros professores?**

Olha, eu posso te dizer assim... os meus alunos de espanhol, eu tenho levado eles a essa reflexão, tenho levado os meus e tenho trabalhado com eles desde.... Agora não estou com o laboratório, mas Na disciplina Laboratório, os projetos que eles fazem, não é um projeto feito 'no ar'. Porque o Laboratório é um semestre antes da prática de ensino, então, eles precisam já tomar contato com a possível escola onde eles vão fazer a prática. Assim, vão conhecer a escola, trazer o plano político pedagógico dela, estudar e fazer seu projeto dentro da proposta que há no currículo da escola. Entendeste? E criar a proposta de projeto de acordo com a realidade dessa escola, o perfil daqueles alunos.

Aí, se trabalha o planejamento de cada aula, olhando “o que eu estou fazendo nesta minha aula. Estou só ensinando o verbo gostar para os meus alunos?”

### **Mas, por exemplo, a tua formação foi assim?**

Não! A minha formação não foi assim! Não foi assim, eu sempre me questioneei quanto a minha formação.

Eu pensava nisso, não na minha graduação, mas, na verdade, quando comecei a fazer o mestrado. Isso foi... para mim a melhor coisa que fiz na vida, o mestrado fez com que eu começasse a refletir sobre a profissão, comecei a pensar que ser professor é uma profissão e não um 'bico'. Foi no curso de pós-graduação que comecei a pensar nisso, com o incentivo do meu querido e inesquecível orientador, que foi um grande exemplo e incentivador nesse sentido, o professor XXXXXXXXX.

A partir desse momento comecei a refletir e a trabalhar essas questões: pensar e lutar muito na universidade, para aproximá-la da escola e vice-versa. Acredito que os cursos de formação na universidade não estão levando os alunos a pensar sobre a educação lingüística, a educação como inclusão e não como exclusão, porque até então, muitos dos professores saem não conseguindo incluir e sim, excluir.

Bem, há casos da colegas, professores universitários, que fizeram o concurso do município de POA e ficaram um mês mais ou menos na escola e vieram me dizer: “Ai, achei horrível. Trabalhar com aquela gente lá...” Então?!

Atuando dessa forma é bem difícil fazer os teus futuros professores pensar nisso. Se tu não acreditas, como vais dar exemplo, não é ?. Sempre ... desde que comecei a me questionar e a questionar a educação, penso e procuro ser coerente na minha prática: “Eu não posso ser uma professora formadora na universidade sem estar na escola!”.

Aí pensei, “Se eu tiver que reduzir algumas horas vou reduzir na universidade”. Porque eu quero ficar com a universidade e a escola, senão é incoerente o meu trabalho, não é?

E realmente, estive alguns momentos cobrando dos futuros professores, como formadora, quando comecei a trabalhar como formadora e não tinha experiência na escola, cobrava dos meus alunos, meus estagiários algumas coisas que depois na prática...

Menos mal que eles concluíram o semestre e depois voltei e pude falar com eles de novo e dizer: “Realmente, é o que vocês diziam... era praticamente impossível fazer lá o que havia pensado aqui!” Claro, quando eles me diziam eu pensava: “Deve ser impossível mesmo! Deve ser!” Mas não tinha o conhecimento da realidade da escola pública.

Por exemplo, determinados trabalhos orais, com grupos de 40 ou 40 e tantos alunos, como eram os do estado, era bem difícil realizar. Então pude comprovar na prática que determinadas atividades não eram inviáveis...

Eu tenho orientando na universidade onde trabalho de outras áreas, sou orientadora de 1 aluna de português e de 2 alunos do inglês, além dos meus do espanhol e estou conhecendo as práticas deles, o que eles fazem em seus

estágios nas escolas. Até um dos alunos está trabalhando com a questão do “ensino da língua inglesa e espanhola na escola pública: uma reflexão sobre o ensino da gramática e letramento”, essas questões. Dessa forma, tenho a oportunidade de ler o relatório de estágio dos meus orientandos e ver como eles trabalham, além de poder observar as aulas de outros professores que têm de observar antes de começar o estágio supervisionado. Também tenho a oportunidade de ver os livros que estão usando na escola em que eles trabalharam, isto é, fizeram a prática.

Dessa forma, vejo que a formação está muito aquém do esperado, a maioria dos futuros professores são bastante ingênuos. Na disciplina de Prática de Espanhol, procuro compartilhar com os alunos meus textos, minhas experiências obtidas na escola pública onde trabalho. Por exemplo, eu acredito muito na coerência, se quiseres que o aluno escreva bem...e não escreves bem, terás que esforçar-te para escrever bem e compartilhar teu texto com ele. É fácil exigir produções dos alunos e criticá-los por escreverem mal, mas no entanto é difícil levar um texto escrito por ti para compartilhar com teus alunos.

Quantas vezes, nós como professores, levamos o nosso texto para nossa sala de aula e dizemos: “Aqui a professora escreveu...?” Nós cobramos, não cobramos?

Então? Eu pelo menos, me sinto na responsabilidade e levo alguns textos meus. Por exemplo, no meu grupo de prática, levei o texto criado por mim com o título:

” O que é ser professor de línguas?” para compartilhar com meus alunos. Primeiramente, eles escreveram, em grupos, seu texto e depois tiveram a oportunidade de ler o meu. Discuti com os estagiários o que hoje eu mudaria naquele texto. Discuti com eles o fato de eu não ter trabalhado muito a criticidade, uma vez que havia trabalhado mais as questões afetivas, de conquistas, de lutas dos professores. Disse-lhes que até falei um pouco de criticidade, mas não abordei a questão do letramento. Trouxe os ensinamentos de Baktin por afirmar que os sentidos se movimentam... Portanto lhes mostrei que meu texto não estava pronto, que não há textos prontos, nem profissionais prontos etc.

Eles acharam muito interessante a reflexão e disseram: “Professora, é a primeira vez que alguém traz uma reflexão desse tipo para a gente, mostrando também a sua produção, trazendo seu texto!”

Então eu considero – eu não sei se eu sou muito sonhadora, mas o professor precisa ser sonhador, senão não pode ser professor. Eu acredito que as minhas alunas estão sendo formadas com base na reflexão, portanto têm base para desenvolver um trabalho diferenciado na escola. Por outro lado vai haver sempre alguém que faz uma prática reflexiva para te agradar e depois, nas escolas, vai voltar às práticas antigas. Porém, acredito que há muitos futuros professores entusiasmados com o ensino de espanhol e com vontade de começar logo seu trabalho. Vejo que algo positivo está acontecendo com os alunos de Prática de Espanhol, já que nas escolas, as coordenações pedagógicas me chamaram e pediram para mandar mais estagiárias: “Manda mais estagiárias de espanhol, pois o trabalho realizado por elas foi muito bom”.

### **E uma última e fatal pergunta...**

#### **Tu gostarias de te teres como professora? Justifica.**

Se eu gostaria de me ter como professora? Ah! Nunca tinha pensado nisso!

Eu acho que...

Eu acho que eu me tenho como professora, sabe? Porque eu digo isso? Porque sempre que vou preparar o meu plano de aula, penso em mim. Como me sentiria perante essa aula. Então eu penso: “Ah, essa minha aula está muito “chata!” Fico pensando...o aluno vai fazer isso, aquilo e aquele outro...e fico olhando, “eu gostaria de ter uma aula assim? Ah, não!!!” – então tenho que mudar!!!

Eu acho que eu sou minha professora sempre, todas as vezes...

#### **Então, tu estás satisfeita como tua professora?**

Eu de certa forma estou satisfeita. Não vou dizer que totalmente porque para estar totalmente satisfeita, como minha professora, eu precisaria ter um contrato de 20 horas e ganhar o que ganho trabalhando 60 horas, esse montão de horas que tenho no momento.

Então, eu não posso sentir-me satisfeita no momento em que não tenho tempo para me dedicar e preparar as aulas realmente como gostaria. Acontece que me dedico a elaborar minhas aulas, mas precisaria ter mais tempo para organizá-las como quero. Muitas vezes acontece que tu te dedicas, mas não tens o tempo necessário para fazê-las melhor. Ser tua professora e ser melhor.

#### **E mais alguma coisa que tu gostarias de dizer e que eu deveria saber sobre a tua prática...**

Olho, eu acredito que o ensino de língua espanhola não deve cair na mesmice e quando eu digo mesmice, não é bem isso que eu quis dizer. Eu quero dizer que o ensino da L.Estrangeira não tem que seguir os modelos do inglês. Porque há uma crença de que na escola pública não se aprende inglês e não sei se essa crença ela é ou

não é ... e eu escuto muito meus alunos de espanhol, no primeiro dia de aula eu sempre faço um questionário para saber as experiências que eles tiveram na aprendizagem de outras línguas. Então dizem que o inglês não serviu para nada, que não aprenderam quase nada, que só sabem palavras soltas. Sendo assim, tenho a preocupação de que não aconteça com o espanhol o mesmo que vem acontecendo com o inglês porque, infelizmente, não sei se é crença ou não, mas pelo que escuto eles têm essa visão. Eu mesma, na escola, quando aprendi inglês era isso mesmo, uma lista de palavras soltas. A gente repete, repete e não sabe para que tudo aquilo, uma vez que não consegue se comunicar em inglês, não sabe ler e nem entende nada. Preocupo-me com o espanhol, não gostaria que isso acontecesse com a língua espanhola. Acredito que mesmo com poucas horas que a gente têm para o ensino do espanhol e de outras LEs na escola pública, nós podemos e devemos fazer um bom trabalho, principalmente por respeito aos nossos alunos. Também penso que a estrutura é a grande responsável pela falta de consideração com o ensino de línguas, mas acredito que cabe a nós professores exigir mais horas-aula de línguas. Do jeito que está, é quase uma piada dizer que na escola pública se aprende uma língua estrangeira, quando se tem apenas uma hora semanal de língua espanhola, bem como de língua inglesa. Penso que nós educadores deveríamos fazer mais política. Política do ensino de língua estrangeira para conseguir mais horas, para realmente poder fazer mais coisas com a língua estrangeira.

E não cair na crença da realidade do ensino de inglês, essa é uma preocupação muito grande minha – na escola pública não se aprende inglês. Mas não é culpa e não se poderia culpar uma pessoa especialmente, nem o professor de inglês ... é muito maior o problema, precisamos pensar que recai na própria estrutura, parece que não há ainda o interesse de que se tenha mais horas de língua e que se ensine e se aprenda língua estrangeira, como vem sendo feito em algumas escolas da Argentina, com ensino de línguas em tempo integral. Só que enquanto nós não temos isso, precisamos aproveitar as poucas horas que disponibilizamos e se não aproveitá-las bem, mais difícil será conquistar mais horas para o ensino de LEs. Precisamos mostrar que nosso trabalho é sério e necessário, se isso ocorrer quem sabe conquistaremos mais espaço nas escolas.

Precisamos não perder o pouco tempo que temos para ensinar a língua espanhola, temos que parar de colocar a culpa no tempo para justificar o fato de não conseguir fazer nada. “Ah, eu tenho só uma horinha então vou ficar fazendo alguma coisinha”. “Ah, é muito pouco, para fazer educação linguística eu preciso de 4 horas ou 5 !”

Dentro desse dilema, alguns ensinam qualquer coisa, de qualquer jeito, mas fazendo de qualquer jeito, com certeza não vamos ser respeitados. Já que não há uma valorização devida da língua na escola e a gente sabe que não há – e do espanhol é pior ainda, pois nem na universidade ele ganhou uma maior valorização.

Assim, vejo que nós educadores da linguagem, temos a obrigação de fazer política de valorização da língua estrangeira, nesse caso da língua espanhola, e isso envolve melhor salário, mais horas-aula etc.

Cabe ressaltar que somente começaremos a ser valorizados e reconhecidos a partir do momento em que nós também valorizarmos o pouco que nós temos: se temos 2 horas, temos que aproveitar bem aquelas 2 horas, procurar fazer o melhor dentro do tempo disponível que temos. Se agirmos dessa forma, possivelmente daqui a pouco vamos conseguir negociar alguma coisa a mais. Falo isso por experiência, uma vez que já conquistei alguma coisa a mais na minha escola.

Acredito nisso, na força da mobilização e no trabalho sério.

Existe atualmente a lei da obrigatoriedade do ensino de espanhol, mas se nós na verdade, não nos mobilizarmos, não criarmos estratégias para conquistar mais espaço e sermos reconhecidos – pois ainda não o somos. Se quisermos ser reconhecidos temos que lutar muito.

Esta lei que está aí, por exemplo ... eles vão deixar para a última hora, como não se programaram vão fazer de qualquer jeito.

Nós temos que nos mobilizar o quanto antes para o cumprimento sério da lei, senão vai acontecer o mesmo que ocorreu com o Mercosul, vai ficar só no papel, é isso.

Para finalizar quero dizer que acredito muito na educação. Se eu tivesse que ser outra coisa, seria professora de novo. Ainda que perceba que é uma profissão desgastante, que a gente cansa demais. Se a gente quer fazer alguma coisa a mais na escola tem que sacrificar o próprio tempo. Tens que te doar. É uma profissão que tu te doas, tens que dar a tua vida, de certa forma, pela educação!

Diferentemente de um advogado, de um comerciante que fecha as portas do seu estabelecimento e em casa tem mais tempo para descansar. A gente leva muito trabalho para fazer em casa.

Às vezes tu estás cansada, um pouco desanimada, mas, com as maravilhas que os alunos fazem, no outro dia tu estás feliz de novo... E dizes: “Olha, realmente essa é a profissão que escolhi...”