

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA

NEUSA TERESINHA BOHNEN

A JORNADA DO HERÓI: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Goiânia

2011



Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás–UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Neusa Teresinha Bohnen		
E-mail:	neusabohnen@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☐ Sim ☒ Não		
Vínculo Empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	TO
CNPJ:			
Título:	A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor		
Palavras-chave:	narrativas autobiográficas, construção de identidade profissional, formação de professores de espanhol, jornada do herói, educação a distância.		
Título em outra língua:	La jornada del héroe: la narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad profesional del profesor		
Palavras-chave em outra língua:	narrativas autobiográficas, construcción de la identidad profesional, formación de profesores de español, jornada del héroe, educación a distancia.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	16/09/2011		
Programa de Pós-Graduação:	Faculdade de Letras		
Orientador(a):	Dilys Karen Rees		
E-mail:			
Co-orientador(a):			
E-mail:			

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ ☒ total ☐ parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____
☐ Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor(a) _____ Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

NEUSA TERESINHA BOHNEN

**A JORNADA DO HERÓI:
A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientação: Professora Doutora Dilys Karen Rees

Goiânia

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BL/UFG

B677j Bohnen, Neusa Teresinha.

A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor / Neusa Teresinha Bohnen. - 2011.

91 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilys Karen Rees.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

Bibliografia.

Apêndices.

Anexos.

1. Narrativas autobiográficas. 2. Construção de identidade profissional. 3. Formação de professores de espanhol. 4. Jornada do herói. 5. Educação à distância.
I. Título

CDU: 371.13(=134.2):82-94

NEUSA TERESINHA BOHNEN

**A JORNADA DO HERÓI:
A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Dissertação de mestrado defendida em 16/09/2011 no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística avaliada pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Professora Doutora Dilys Karen Rees (UFG)
Presidente da Banca

Professora Doutora Maria Luisa Ortíz Alvarez (UnB)

Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima (UFG)

Dedico este trabalho a meu pai, Arnaldo Bohnen, incentivador de minhas *jornadas heroicas*.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Gilsimar, às minhas filhas, Ana Clara e Marília, pelo amor, compreensão e paciência.

À Profa. Dra. Dilys Karen Rees, por seu profissionalismo e atenção, por sua orientação clara e objetiva.

A todos os meus professores do Mestrado, pelo muito que aprendi, principalmente às Profas. Dras. Heloisa Augusta Brito de Mello e Lucielena Mendonça de Lima por terem ajudado a nortear meu trabalho na qualificação.

Às amigas Kyldes, Patrícia e Liliane, pelo incentivo, ajuda, paciência e companheirismo.

Aos meus alunos que prontamente se dispuseram a participar desta pesquisa.

[...] no existe una identidad previa al hecho de narrarla, que el acto mismo de narrarla es también el de crearla [...] de una forma o de otra hay un "caso" que explicar y justificar que a menudo es la teoría que el autobiógrafo tiene de sí mismo en el presente de su escritura [...] La identidad se alcanza precisamente cuando el lector acepta esa versión (esa figuración, esa representación) del yo y la valora como cierta, esto es, como la incierta verdad de la autobiografía.

Celia Fernández Prieto (1994).

RESUMO

Este estudo objetiva investigar, por meio de narrativas autobiográficas, a construção da identidade profissional de cinco alunos de um curso de Letras com habilitação em espanhol, de uma universidade da região norte do Brasil, na modalidade educação a distância, relacionando-as ao percurso arquetípico do herói, proposto por Campbell (2008). Para tanto, como embasamento teórico, foram utilizados os estudos de Bakhtin (2003) e Vygotsky (2001), relacionados ao dialogismo e ao sociointeracionismo, bem como os estudos de Hall (2001), que dizem respeito à construção da identidade. Quanto à metodologia, em razão do caráter subjetivo dos aspectos investigados, a coleta e análise de dados seguiram os princípios da pesquisa qualitativa, em sua modalidade narrativa, entendidas de acordo com Serrano (1994, 1998) e Connelly e Clandinin (2000). Os dados analisados foram coletados por meio das autobiografias escritas pelos cinco participantes, além de um questionário fechado informando dados pessoais, conhecimento de idiomas e informática, experiência acadêmica e profissional. A análise dos dados revelou que as autobiografias foram escritas por um narrador personagem, uma vez que, segundo Bakhtin (2003), a autobiografia resulta de uma possível coincidência entre o eu personagem e o eu autor. As autobiografias também revelam uma aproximação ao percurso arquetípico do herói, proposto por Campbell (2008), em que pode ser lida uma jornada de luta pela formação, que culminou com a conquista da graduação. Das autobiografias, emergem aspectos relacionados à ajuda recebida para atingir o objetivo, vinda principalmente da família; às dificuldades enfrentadas, como problemas familiares e financeiros; e à “descoberta” da língua espanhola, como um verdadeiro tesouro, assim como a prática docente dessa língua. Também emergem valores relacionados à construção de suas identidades, como pais, filhos, esposos, e, principalmente, como professores.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas autobiográficas, construção de identidade profissional, formação de professores de espanhol, jornada do herói, educação a distância.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito investigar, por medio de narrativas autobiográficas, la construcción de la identidad profesional de cinco alumnos de un curso de Letras con orientación en español, de una universidad de la región norte de Brasil, en la modalidad educación a distancia, relacionándolas a la jornada arquetípica del héroe, propuesta por Campbell (2008). Así, fueron utilizados como fundamento teórico los estudios de Bakhtin (2003) y Vygotsky (2001), relacionados al dialogismo y al sociointeraccionismo, asimismo con los estudios de Hall (2001), relacionados a la construcción de la identidad. A causa del carácter subjetivo de los aspectos investigados, el análisis y registro de los datos siguió los principios de la investigación cualitativa, en su modalidad narrativa, entendidas según Serrano (1994, 1998) y Connely y Clandinin (2000). Los datos fueron registrados por medio de las autobiografías escritas por los cinco participantes, además de un cuestionario con informaciones referentes a datos personales, conocimiento de idiomas e informática, experiencia académica y profesional. El análisis de los datos reveló que las autobiografías fueron escritas por un narrador personaje, una vez que, según Bakhtin (2003), la autobiografía resulta de una posible coincidencia entre el yo personaje y el yo autor. Las autobiografías revelan también una aproximación a la jornada arquetípica del héroe, propuesta por Campbell (2008), en que se puede leer la lucha por la formación, que culminó con la conquista de la carrera. De las autobiografías emergen aspectos relacionados a la ayuda recibida para alcanzar el objetivo, principalmente de la familia; a las dificultades enfrentadas, como problemas familiares y financieros; a la lengua española y a la práctica docente de esa lengua como el hallazgo de un verdadero tesoro. Asimismo emergen valores relacionados a la construcción de las identidades de los participantes, como padres, hijos, esposos, y sobre todo, como profesores.

PALABRAS CLAVE: narrativas autobiográficas, construcción de identidad profesional, formación de profesores de español, jornada del héroe, educación a distancia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	12
1.1 A pesquisa narrativa – uma modalidade qualitativa.....	13
1.2 A autobiografia.....	17
1.3 Narrativa: meio de comunicação	20
1.4 Construção da identidade – um processo em constante mudança.....	25
1.5 Construção da identidade profissional do professor.....	26
1.6 Construção da identidade do professor de língua estrangeira.....	29
1.7 A narrativa autobiográfica: a jornada do herói.....	36
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	38
2.1 Descrição do sistema EaD adotado pela universidade em que realizei a pesquisa	42
2.2 Instrumentos de coleta de dados.....	47
2.3 Participantes.....	48
2.3.1 Adolfo.....	49
2.3.2 Amália.....	49
2.3.3 Adriana.....	49
2.3.4 Marina.....	50
2.3.5 Olívia.....	50
2.3.6 A professora pesquisadora.....	50
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	52
3.1 O narrador como personagem	52
3.2 A jornada do herói.....	59
3.2.1 Partir para a aventura.....	59
3.2.2 A ajuda mágica: família, professores, leitura, EaD.....	60
3.2.3 As provas ameaçadoras às quais o herói é submetido.....	65
3.2.4 A apoteose - o herói percebe o que está buscando.....	67
3.2.5 O retorno à vida normal.....	69
3.3 O herói na construção da identidade profissional do professor.....	71
3.3.1 O professor herói.....	71
3.3.2 O encantamento com a língua espanhola.....	74
3.4 Conclusão dos dados.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	90
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Dada sua importância, a formação de professores tem sido objeto de inúmeros estudos e discussões. Trata-se de um tema complexo; formar-se professor é bem mais que colar grau. Almeida Filho (2004) salienta duas características da qualificação profissional do professor, a primeira diz respeito sim a exigências formais, como o diploma, a licenciatura; já a segunda, menos palpável, refere-se às expectativas da sociedade sobre o ser profissional, que são muitas diante dos tantos problemas na educação brasileira. Para Pimenta (1996), são necessárias políticas de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que trabalhar o conhecimento na sociedade globalizada, multimidiática, multicultural, com alunos em constante processo de mudança, tanto de valores, como de interesses e necessidades, requer permanente formação.

Diante da necessidade de formação de professores, a educação a distância (EaD) definida como modalidade de ensino pela Lei 9394/96, revela-se como uma importante estratégia que tem sido usada na educação, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Para Belloni (2002), o fenômeno da EaD deve ser entendido como parte de um amplo processo de inovação educacional que consiste na integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais.

Esta pesquisa se relaciona à formação de professores na modalidade EaD e tem por objetivo, por meio da análise das autobiografias, investigar a construção da identidade de cinco alunos de um curso de Letras com habilitação em espanhol, de uma universidade da região norte do Brasil e visa a responder questões como:

- quem é o narrador dessas autobiografias?
- Como ele se apresenta?
- Que aspectos influenciam na construção de sua identidade profissional?

Para tanto, desenvolvemos o trabalho da seguinte maneira: o primeiro capítulo consiste na fundamentação teórico-metodológica, em que se salienta a importância da pesquisa qualitativa, em sua modalidade narrativa, para o estudo de questões que envolvem a prática educacional, principalmente com base em Serrano (1994). Nele, também tratamos da narrativa autobiográfica como instrumento de comunicação à luz de autores como Bakhtin (2003), Vygotsky (2001). Outro aspecto tratado no primeiro capítulo diz respeito à construção da identidade do professor, com base em Hall (2001). Ainda no primeiro capítulo, apresentamos o percurso arquetípico do herói de Campbell (2008), já que propomos a associação deste com as autobiografias dos participantes.

No segundo capítulo são apresentados o contexto da pesquisa assim como o sistema de EaD adotado pela universidade, os instrumentos de coleta de dados e os participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo são analisados os dados coletados à luz das teorias do capítulo da fundamentação teórico-metodológica, feitas as considerações finais, seguidas das referências apêndices e anexos.

Passamos agora ao primeiro capítulo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Uma das principais atividades que o homem realiza através da linguagem é narrar. Contar fatos, experiências, sejam agradáveis ou dolorosos, ajuda a entender melhor a vida, quem somos, como nos constituímos. Ampliando essa visão, percebe-se que o mapa da história da humanidade, em seus múltiplos aspectos, como artístico, cultural, científico, político, foi desenhado pela narrativa. Descobrimientos filosóficos e científicos muitas vezes se entrelaçam com a narrativa, ou por terem sido motivados por ela ou por dela necessitarem para alcançar veracidade e entendimento. Mesmo a história da humanidade é um imenso e caudaloso relato, construído por atos heroicos, covardias, traições, conchavos políticos, interesses escusos, verdades, mentiras, enfim, grandezas e misérias humanas.

Por sua vez, a simbiose entre literatura e narrativa possibilitou a criação de obras de arte que perduram no tempo. Chapeuzinho vermelho, Ana Karenina, Hamlet, Don Quixote, seguem divertindo, emocionando e ensinando seus leitores. Para Humberto Eco (2003, p.21) a função dessas narrativas “qualquer que seja a história que estão contando, contam também a nossa, e por isso as lemos e as amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. [...] nos ensinam também a morrer. Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das principais funções da literatura.”

Além dessa função pedagógica, a narrativa também pode assumir uma função terapêutica, quando associada à psicanálise, por exemplo. Contar sonhos ou vivências dolorosas pode ajudar a resolver ou minimizar problemas psicológicos e emocionais. Histórias de vida e reminiscências têm ajudado muito na reabilitação, sobretudo, de idosos depressivos. Graças à influência de um psiquiatra pesquisador norte-americano, Robert Butler, o que no passado era visto como patológico ou como fuga da realidade, hoje é considerado como uma forma de terapia, parte de um processo que permite reavaliar conflitos passados para restabelecer a auto-identidade, e como meio de ajudar os idosos a encontrarem estratégias para se ajudarem a si próprios (THOMPSON, 1992).

Na verdade, crianças, jovens, adultos e idosos precisam igualmente expressar sentimentos, exteriorizar seus problemas, suas culpas, medos, compartilhar suas conquistas. Nesse sentido a narrativa é um elemento de comunicação, que através da troca de experiências pode levar pessoas a se redescobrirem como seres humanos, e mesmo encontrarem sentido para suas vidas, isto é, possibilita a interação das pessoas consigo mesmas e com o meio em que vivem.

A narrativa como elemento de comunicação é expressa por Benjamin (1994, p. 37), para quem o ato de narrar se traduz como capacidade de intercambiar experiências. Para o autor, a arte de contar uma história é um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites porque é apenas uma chave para

tudo o que veio depois.” Assim, a narrativa assume uma dimensão muito abrangente, não se trata apenas da lembrança acabada de uma experiência, mas se reconstrói na medida em que é narrada.

Justamente por seu caráter aberto, comunicativo, pela possibilidade de abranger a subjetividade humana é que a narrativa tem sido bastante utilizada como técnica metodológica apropriada em muitas pesquisas científicas. É do que tratamos a seguir.

1.1 A pesquisa narrativa – uma modalidade qualitativa

Outra de tantas aplicações da narrativa é a pesquisa narrativa, largamente utilizada em estudos que envolvem a prática educacional. Trata-se de uma modalidade qualitativa que permite conhecer com mais profundidade a realidade que se está estudando. Segundo Telles (2002, p. 102),

[...] atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Na pesquisa narrativa, a partir das trajetórias pessoais e profissionais narradas pelos envolvidos no processo educacional, busca-se produzir significados para os fenômenos observados, tanto no ambiente de trabalho quanto na vida. As narrativas são método e objeto de pesquisa ao mesmo tempo, possibilitam uma relação de parceria entre as partes envolvidas. Nesse tipo de pesquisa rejeita-se uma visão que focaliza o participante como simples objeto, já que lhe possibilita participar ativamente em decisões que envolvam a prática pedagógica. Também permite que os envolvidos no processo se conheçam melhor, tanto pessoal quanto profissionalmente. (TELLES, 2002, p.106).

Sendo assim, na pesquisa narrativa ocorre um distanciamento dos métodos científicos positivistas, que pregam a separação entre o sujeito - detentor do conhecimento - e o objeto - que deve ser observado e estudado de acordo com os princípios da objetividade, neutralidade e universalidade para obtenção de dados fiáveis. Os métodos qualitativos se fazem necessários diante da subjetividade e complexidade humanas com as quais se deparam os pesquisadores das ciências sociais e das chamadas humanidades, por exemplo, para quem o uso só de métodos quantitativos pode reduzir ou distorcer a realidade estudada. Para Santos (1988, p.50),

[...] as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados, as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire [...] o cientista social não pode libertar-se, no ato da

observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática como cientista.

Não se pode perder de vista que sujeito, participante, enfim, todos os envolvidos numa pesquisa não são “universais”, ao contrário, são indivíduos situados, isto é, falam de um determinado lugar, de um determinado tempo, marcados por histórias próprias e movidos por interesses próprios. Todos esses fatores acabam influenciando a pesquisa e, portanto, não devem ser escamoteados por uma pretensa neutralidade. (LÖWY, 2000)

Serrano (1998, p. 47-48) define a pesquisa qualitativa por suas características mais significativas, entre elas, o fato de que os métodos qualitativos são mais humanistas. Para a autora, quando os atos e palavras das pessoas são reduzidos a equações estatísticas, perde-se de vista o aspecto humano da vida social. Quando as pessoas são estudadas qualitativamente, chega-se a conhecê-las em seu aspecto pessoal, o que permite experimentar o que elas sentem em suas lutas quotidianas. A autora vê a pesquisa qualitativa como uma arte e o pesquisador como um artífice. O cientista social qualitativo é incentivado a criar seu próprio método, que segue orientações e não regras. Os métodos devem seguir o pesquisador, mas nunca o pesquisador deve ser escravo de um procedimento.

Diante da acirrada discussão entre defensores das pesquisas qualitativa e quantitativa, a autora rechaça posturas radicais e adota uma postura de equilíbrio citando Cook e Reichardt:

[b]asta dizer que não existe nada, exceto talvez a tradição, que impeça ao pesquisador mesclar e acomodar os atributos dos dois paradigmas para alcançar a combinação que resulte mais adequada ao problema da pesquisa e ao meio com que se conta. Não existe razão para que os pesquisadores se limitem a um dos paradigmas tradicionais, se bem amplamente arbitrários, quando podem obter o melhor de ambos. (COOK; REICHARDT, citado por SERRANO, 1998, p.52)²

Serrano não considera importante o debate entre quantitativo X qualitativo e crê que os pesquisadores não deveriam se deixar levar por modismos - sempre passageiros e caducos - na escolha de métodos de pesquisa. Importante é a preocupação em melhorar a realidade social com os métodos que sejam necessários para cada circunstância.

São considerados problemas da pesquisa qualitativa a falta de modelos, de procedimentos ou de regras específicas para a análise dos dados, a imprecisão, debilidade na generalização e dúvidas sobre

² “Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos.”

REICHARDT, CH. S.; COOK, T.D. Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y los cualitativos. In: Cook, T.D.; Reichardt, Ch.S. (Eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.

como se considerar o contexto, o que gera dificuldades para dar sentido aos dados (SERRANO, 1998, p. 69). Portanto, a pesquisa qualitativa não deve ser considerada panaceia para os múltiplos problemas da pesquisa científica, mas um instrumento que facilita uma melhor compreensão da realidade.

Para Rees (2008, p. 252-255) a denominação “pesquisa qualitativa” é frequentemente usada para se referir a diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, entretanto, lembra que é mais do que isso: “Não existe somente uma abordagem na pesquisa qualitativa, mas uma variedade de alternativas que usam técnicas diferentes conforme o campo de estudo”. Para a autora o termo “pesquisa qualitativa” também é usado para se referir ao paradigma construtivista em oposição ao paradigma positivista, que divergem ao se considerar a ontologia, a epistemologia e a metodologia.

Ontologicamente, o paradigma construtivista considera a realidade construída pelo ser humano, dinâmica e contextualizada, já para o positivista a realidade é um dado objetivo, que existe a parte do ser humano. Para estudá-la o construtivista não faz intervenções experimentais nem tenta controlar as variáveis; para o positivista, ao contrário, a realidade pode ser estudada de forma controlada e pode haver intervenções experimentais.

A autora lembra que, como consequência da ontologia e da epistemologia, o positivismo adota a metodologia intervencionista, já que o estudo interfere em um grupo experimental para testar uma hipótese. As causas e fatos sobre um fenômeno social são analisados sem considerar os estados subjetivos dos informantes. Salienta, ainda, que a metodologia interpretativa do construtivismo possibilita ao pesquisador, através da observação, entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito.

Como técnicas ou estratégias de observação em pesquisa narrativa largamente utilizadas em pesquisas de cunho social, existem, entre outras: histórias de vida, biografia (*Life Stories*), autobiografia, entrevistas em profundidade, diários, cadernos de nota. Com relação às histórias de vida, Queiroz (1988) as insere no vasto quadro da história oral e considera que todas encerram um conjunto de depoimentos e, ainda que o pesquisador tenha escolhido o tema, formulado as questões, traçado um roteiro, é o narrador que decide o que narrar. A autora crê que a história de vida é uma ferramenta importante por representar o ponto em que se cruza a vida individual e o contexto social.

A história oral pode objetivar o registro da experiência de um só indivíduo ou de uma coletividade. Em se tratando de uma coletividade, devem-se buscar relatos sobre um mesmo acontecimento ou um mesmo período de tempo. O tema pode captar a experiência dos narradores ou reunir seus mitos, tradições, crenças e narrativas de ficção. Já as histórias de vida são apenas uma espécie dentre outras formas de informação que também são recolhidas oralmente. Para a autora “tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica”. (QUEIROZ, 1988, p.19)

A autora também define as histórias de vida como a tentativa de um narrador reconstruir os acontecimentos significativos de sua vida e transmitir suas experiências. Através dessa narrativa, começam a se estabelecer as relações do narrador com seu grupo, sua profissão, a sociedade em que está inserido – é o que cabe ao pesquisador estudar. Também constituem um tipo particular de documento pessoal, que considera o aspecto subjetivo do social. São utilizadas, principalmente, para caracterizar comunidades e indivíduos, assim como a forma de agir das pessoas. Ao pesquisador cabe captar o que vai além do caráter individual daquilo que o narrador transmitiu e que se insere na coletividade em que o narrador vive. (QUEIROZ, 1988, p. 36)

Às histórias de vida se assemelha a autobiografia, à que vamos nos ater na sequência, uma vez que foi essa a estratégia de geração de dados escolhida para o presente estudo.

1.2 A autobiografia

Para Serrano (1994, p. 41), a autobiografia é uma narração feita por uma pessoa ou grupo sobre suas experiências, atitudes, aspirações, objetivos. Esse tipo de relato pressupõe uma volta ao passado e implica uma reflexão sobre sua prática e de uma projeção de suas novas aspirações, condutas e inquietudes relacionadas à comunidade. Pode ser estruturada, quando se estabelecem normas sobre como estruturar e sistematizar a informação; e não estruturada, quando não se dá instruções e a pessoa ou grupo relata de forma espontânea suas experiências e reflexões. Ao pesquisador cabe o papel de facilitar o relato e a construção do significado do mesmo, não se limitando, pois, a ser um mero observador.

Para a autora, o objetivo da autobiografia é aprofundar o conhecimento do sujeito participante sobre sua própria vida, busca mergulhar no interior da pessoa, estudar o percurso de sua vida e fazê-lo emergir.

Por sua vez, ao tratar da autobiografia e da biografia, Bakhtin (2003, p. 138) lembra que formas contraditórias, mesclas que transitam entre auto-informe-confissão e a autobiografia surgem no fim da Idade Média e no início do Renascimento. A obra *Historia calamitatum mearum*, de Abelardo, seria um exemplo dessas formas mistas. No início do Renascimento, o tom confessional aparece frequentemente, mas é o valor biográfico que acaba vencendo. Para o autor (2003, p. 139),

[o] valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.

O autor examina a biografia só nos sentidos em que ela pode ser usada para a auto-objetivação, quer dizer, ser autobiografia; isto é, sob a ótica de uma possível coincidência entre a personagem e o autor nela. Para Bakhtin (2002, p. 140), o autor de biografia

[...] é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência, [...]

Não há conflito entre o outro e o *eu-para-mim*, já que, axiologicamente, o mundo de ambos está conectado ao mundo dos outros, constituído pela família, pela coletividade, pela nação. Assim, personagem e narrador podem trocar as posições facilmente: ou o personagem pode narrar sobre o outro, seu íntimo, com quem vive na sociedade humana, ou o outro pode narrar sobre o personagem. Ao mesmo tempo em que a vida corre inseparavelmente da coletividade, é compreendida e construída como uma possível narração que o outro faz para os outros “- a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação de minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros, [...]” (BAKHTIN, 2003, p.141)

Retomando Serrano (1994, p.41), quando aplicado a um indivíduo, o relato biográfico não pretende que ele seja representativo para obter exemplos do tipo ideal, mas tenta descobrir em que bases construiu sua história social e individual. A autora adverte que a visão retrospectiva, inerente à autobiografia, não deve ser considerada como um elemento que distorce os fatos, mas um mecanismo revelador da distribuição de significado que o indivíduo atribui a sua vida. Isto é, a autobiografia revela dimensões pessoais, subjetivas, que envolvem acontecimentos, afetos, frustrações que marcam a trajetória de vida do sujeito, e, na medida em que o faz, possibilita, através da linguagem, a construção ou reconstrução do sentido dessa trajetória.

Ainda com relação ao papel do pesquisador nesta modalidade de pesquisa, Schmidt (1990, p. 70) lembra que “cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como recolhedor da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações.” Entretanto, vale lembrar que isso não implica a neutralidade do pesquisador. Triviños (1995, p.123) enfatiza que o pesquisador é sujeito participante da pesquisa e,

[...] sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades, inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básicas.

É fato que os métodos autobiográficos passaram a ser largamente utilizados em pesquisas de diferentes áreas científicas - notadamente na área da educação, mais especificamente na formação de

professores. Para Nóvoa (citado por BUENO, 2002, p.15), o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação iniciou com a obra de Ada Abraham, publicada em 1984 – *O professor é uma pessoa*. Desde então, “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Bueno (2002) salienta que as abordagens autobiográficas, que eram praticamente ignoradas nos períodos anteriores à década de 1980, são mais que modismo no sentido de explorar aspectos da subjetividade do professor. Para explicar essa grande adesão a essas abordagens, a autora lembra as rupturas ocorridas no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, visando mostrar como a subjetividade passa a ser fundamental nas novas formulações teóricas que passaram a vigorar nas diversas áreas da ciência. Na verdade, a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram questionados, possibilitando que a subjetividade fosse também objeto de investigação.

Ainda quanto à necessidade de mudanças no método nas ciências humanas, Bakhtin (2003) estabelece como distinção fundamental o fato de que, nas ciências naturais, procura-se conhecer um objeto; nas ciências humanas busca-se conhecer um sujeito produtor de textos. Fica evidente que as relações entre o sujeito do conhecimento e o sujeito a ser conhecido nas ciências humanas são caracterizadas pela comunicação entre Destinator e Destinatário.

As ciências exatas são uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 404)

Não se trata de apenas conhecer um objeto, mas de interpretar ou compreender o outro sujeito. Sendo assim, Bakhtin coloca o texto como fundamento para toda pesquisa sobre o homem.

No entanto, pode-se questionar como a subjetividade presente nas relações de comunicação, e nas narrativas autobiográficas em especial, pode se tornar objeto de conhecimento científico. Conforme Ferraroti (1988, p. 26), a vida humana e cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social. O autor trabalha com o pressuposto do caráter sintético da práxis humana: “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

No entanto, para o autor, não existe linearidade nem determinismo entre a história social e a história individual, já que, quando o indivíduo se apropria do mundo social, passa a ser sujeito ativo em

práticas que expressam sua subjetividade. É o que Ferraroti entende por “reapropriação *singular do universal* social e histórico” pelo indivíduo, chegando, assim, à sua tese principal: “*podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual*” (FERRAROTI, p. 27)

Bueno (2002) observa, ainda, que os estudos autobiográficos são pouco usados com alunos dos cursos de magistério, sejam os de segundo ou de terceiro graus. Porém, mesmo que em menor número, observa-se que nesses cursos os trabalhos com relatos autobiográficos também começam a ser empregados, sobretudo as histórias de vida escolar e o percurso inicial de formação intelectual. Enquanto que o período de profissionalização foi tradicionalmente considerado como o de maior influência socializadora, o período de pré-formação dos professores foi concebido como uma fase quase que unicamente de treino.

Todavia, acrescenta que alguns autores têm insistido sobre a socialização que se dá no período de formação e da internalização de modelos particulares de ensino. Esses modelos, enquanto latentes, são ativados durante o período de pré-profissionalização e, ainda que comumente suspensos durante o período de formação, eles são atuantes. Os relatos de vida escolar se mostram, neste caso, muito eficazes para se investir neste aspecto da formação docente. Quer dizer, ao possibilitar aos futuros professores a oportunidade de refletirem sobre os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos, essa estratégia lhes permite se verem como profissionais, reconhecendo-se ou não como professores, assim como reconstruir os sentidos da prática pedagógica e das relações que estas envolvem com eles e com seus futuros alunos.

Retomando Benjamin (1994, p. 205), a narrativa seria o meio mais apropriado de comunicação para o ser humano, já que reflete suas experiências: “A narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Assim, a relação entre narrativa e comunicação é evidente, como é evidente a dimensão dialógica que se estabelece, uma vez que contempla a experiência contada ou escrita pelo narrador – enunciador – e ouvida ou lida pelo ouvinte – destinatário. Nesse sentido, cabe associar a narrativa às teorias de dois grandes nomes da ciência moderna: Vygotsky e Bakhtin.

1.3 Narrativa: meio de comunicação

Segundo Cole e Scribner (2003, p. 7), Vygotsky se impôs a corajosa tarefa de formular uma síntese das concepções antagônicas que dominavam a psicologia nas primeiras décadas do século XX propondo novas bases teóricas. O grande problema era a cisão da psicologia em partes irreconciliáveis: “ciência natural”, que poderia explicar processos sensoriais e reflexos, e “ciência mental”, que

descreveria as propriedades resultantes de processos psicológicos superiores. Ainda que não tenha atingido seu ambicioso intento, Vygotsky legou para a ciência uma análise aguda da psicologia moderna.

Ainda para Cole e Scribner (2003, p. 8), desde o início de sua carreira, Vygotsky foi marcado pelo pensamento marxista, que considerava uma valiosa fonte para a ciência. Sua teoria sociocultural dos processos psicológicos superiores poderia ser resumida como “[u]ma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia”. Foi o primeiro psicólogo moderno que buscou explicar como a cultura passa a fazer parte da natureza humana. São muitas as implicações de sua abordagem teórica e do seu método experimental, sendo a primeira o fato de que os resultados experimentais podem ser tanto quantitativos como qualitativos.

Mais um legado da abordagem experimental de Vygotsky é a quebra de barreiras entre “estudos de laboratório” e “de campo”. Para ele, observação e intervenção podem ser feitas em ambientes como a escola, o parque ou mesmo num ambiente clínico, não necessariamente em laboratório. Seu método experimental se alinha a outros métodos históricos nas ciências sociais, como a história da cultura e da sociedade aliados à história do indivíduo, buscando traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas. (COLE; SCRIBNER, 2003, p.19-29)

Entretanto, dos estudos de Vygotsky, vamos nos ater à teoria sociocultural, uma versão do socioconstrutivismo. Alinhada a essa teoria, Moen (2006, p. 2) considera a abordagem narrativa, além de um método de pesquisa, uma via de reflexão durante todo o processo de investigação.

Para epistemologias tradicionais, aspectos como o meio ambiente ou fatores biológicos predominaram na tentativa de explicar o funcionamento da mente humana. Todavia, para o socioconstrutivismo, em todas suas versões, o ser humano aprende e se desenvolve através da sua participação em atividades sociais. São as experiências vividas no contexto social que vão determinar a formação do indivíduo. Assim sendo, a sociedade influencia a mente do indivíduo e vice-versa.

De acordo com Vygotsky, o contexto social se baseia em onde estão os indivíduos num determinado período de tempo. Assim como o contexto histórico está sempre mudando, mudam também as oportunidades de aprender e se desenvolver, portanto, a mente humana não pode ser considerada uma categoria fixa. Daí as críticas de Vygotsky dirigidas às pesquisas que consideravam o indivíduo isoladamente e em seus aspectos genéticos. Contrariamente, ele propunha abordagens que experimentassem analisar psicologicamente os fenômenos, com especial atenção ao lugar em que se desenvolviam. Afirmava, ainda, que análises de produtos estáticos ou fossilizados eram comumente mal conduzidas, à medida que descreviam e não explicavam o desenvolvimento da mente. Estava convicto da impossibilidade de entender o funcionamento da mente humana sem considerar como e onde ocorre seu desenvolvimento. (COLE; SCRIBNER, 2003, p.3)

Já a teoria de Bakhtin surgiu no início do século XX, contrapondo as duas correntes dominantes dos estudos de linguagem: a objetivista abstrata e a subjetivista idealista. Ele não percebia a língua unicamente como objeto, nem procurou discriminá-la em unidades mínimas até se chegar ao significado contido na frase. Como já vimos anteriormente, para o autor, o texto em seu sentido pleno - considerado como um conjunto coerente e heterogêneo - é o objeto das ciências humanas. O homem, através dos textos que produz, representa a cultura e ao mesmo tempo é por ela representado.

Bakhtin baseou sua teoria na luta que observava - tanto na cultura como na natureza - entre forças que buscavam juntar as coisas e forças que, ao contrário, buscavam separá-las. Essa batalha também está presente na especificidade da consciência individual e seu mais completo e complexo reflexo pode ser observado na linguagem humana. Bakhtin considerou o diálogo como fala viva, espaço de diversidade, confronto e contestação ideológica. Defendeu que a construção do nosso discurso se dá em relação ao discurso do outro e vice-versa, é pela palavra que nos definimos em relação ao outro. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor”. (BAKHTIN, 2004, p.113)

Sendo assim, Santaella (2004, p.168) conclui que a fala não é propriedade de um ego, ao contrário, é a constante transformação de uma pergunta em resposta e vice-versa, uma vez que o falante precisa ter seu interlocutor em mente se quiser se comunicar efetivamente. Daí o contexto ter grande importância para o dialogismo, e não se trata apenas do ambiente que rodeia de modo imediato os falantes, mas no sentido de tempo: não só o presente, mas o passado e o futuro.

Para a autora o sentido é favorecido pelo distanciamento, pode não existir apenas no seu próprio contexto, no seu tempo presente, mas precisa ser relacionado ao passado, à tradição, o que implica um campo muito mais amplo do que a capacidade de interpretação dos interlocutores e seus contemporâneos pode alcançar.

Para melhor entender o sentido do conceito bakhtiniano de diálogo, é necessário considerar três elementos: enunciação, destinatário e voz. A enunciação precisa ser entendida num sentido amplo: em contextos sociais pode ser falada ou escrita considerando-se um plano mental interior. A enunciação supõe alguém falando com outro alguém - o destinatário - que pode ser a própria pessoa, se estiver falando consigo mesma, ou tantas outras pessoas com quem se depare ao longo da vida. A enunciação, enfim, supõe uma voz, sem esta, aquela não existe. A voz, por sua vez, não existe isoladamente, muito menos é neutra. Resumindo, os três conceitos estão intimamente interligados: a voz produz a enunciação que sempre se dirige a um destinatário. Um indivíduo existe em relação aos outros. É pela interação entre diferentes vozes que se constrói sentido, compreensão. É o que se lê nas palavras de Bakhtin (2004, p. 153).

[...] na composição de quase todo enunciado do homem social desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo [...].

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que o discurso não somente reflete as vozes do falante e do destinatário, mas muitas outras, que existiram anteriormente na vida, na história, na cultura, vozes que expressam intenções, expectativas e atitudes em relação aos outros. Para Bakhtin (2004, p. 319),

[o] objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências [...]

Retomando Vygotsky (2001, p. 5), uma questão pela qual ele se interessou profundamente foram os problemas metodológicos relacionados à pesquisa científica, particularmente o método denominado decomposição das totalidades complexas em elementos. Em sua crítica, ele faz uma comparação com a análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Após a decomposição, obtêm-se produtos diferentes do todo analisado e que não apresentam as propriedades a ele inerentes. O pesquisador que quisesse explicar cientificamente as propriedades da água – por que ela apaga o fogo, por exemplo - e acaba dissolvendo-a em hidrogênio e oxigênio verificaria que o hidrogênio é autocombustível e que o oxigênio conserva a combustão, quer dizer, não teria como explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. Contrariamente ao método da decomposição das totalidades complexas em elementos, Vygotsky propõe o método da análise que decompõe em unidades a totalidade complexa, e por unidades o autor entende um produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo e, ao mesmo tempo, são partes vivas e que não podem ser decompostas dessa unidade. O autor afirma que, a psicologia que busque estudar essas unidades complexas,

deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõe e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. (VYGOTSKY, 2001, p. 8)

Com base nessas ideias, Zinchenco³ (citado por MOEN, 2006, p. 4) afirma que a unidade não tem necessariamente que ser difusa, sincrética, mas sim uma totalidade integrada. A unidade de análise deve

³ Zinchenco, V. P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985. (p. 94-118)

ser uma parte viva do todo. Ainda que internamente existam contradições e oposições, a unidade deve manter as características da totalidade. A unidade de análise deve, também, ser capaz de desenvolver-se e possuir as propriedades inerentes ao todo e o potencial em transformar-se em algo diferente.

Em se tratando da realidade da sala de aula, Moen (2006, p.9) lembra que ela pode ser complexa, multidimensional e, às vezes, difícil de entender. Em função disso, o pesquisador pode optar por dividir essa complexidade, o que, segundo o pensamento vigotskiano, pode levar à perda da visão do todo. Nas narrativas, além dessa complexidade não ser dividida em elementos, também são capturadas as múltiplas vozes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as narrativas não são separáveis em elementos, nem reducionistas ou estáticas, antes, possibilitam estudar professores e o desenvolvimento de sua prática no cenário social, cultural e institucional em que atuam. Há que se ter em mente que, vistas à luz da teoria sociocultural, as narrativas funcionam como uma ponte que liga o indivíduo ao seu contexto, assim sendo, apreendem o indivíduo e o contexto.

De Vygotsky, assim como de Bakhtin, pode-se dizer que buscaram o novo, refutaram teorias que conduziam a interpretações estanques, cristalizadas, uma vez que não dissociavam o desenvolvimento da mente humana e da linguagem do contexto histórico e social.

As narrativas - mais especificamente as autobiografias – também têm sido bastante usadas como fonte de estudos relacionados à construção da identidade do professor. É do que tratamos na sequência.

1.4 Construção da identidade – um processo em constante mudança

Em tempos de globalização a questão da identidade gera muitas discussões. Chega a ser um lugar comum o termo crise de identidade. O indivíduo estável, definido em aspectos como nacionalidade, raça, gênero ou sexualidade deu lugar ao homem de identidade fragmentada. Os preceitos e limites rígidos que norteavam o comportamento das pessoas se liquefazem gerando uma sensação de não-pertencimento, de chão movediço.

Hall (2001) vê essa crise de identidade como um amplo processo de mudança que abala as estruturas que propiciavam um sentimento de segurança, solidez aos indivíduos em seus papéis sociais. Analisando essa questão, o autor considera três diferentes concepções de identidade, sendo a primeira a do sujeito do Iluminismo, que se baseava na crença do indivíduo unificado, centrado, cujo núcleo essencial - o eu ou a identidade - com ele nascia e se desenvolvia ao longo de sua existência, embora permanecesse essencialmente o mesmo. Tratava-se de uma concepção muito individualista.

Já a concepção do sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo moderno e a consciência de que a identidade era formada a partir da interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda possui o centro ou núcleo essencial – o “eu real” – mas este se forma e se modifica por meio de um constante

diálogo com mundos culturais exteriores e as identidades que eles oferecem. Isto é, o “eu real” não é autônomo nem autossuficiente, mas formado com relação à cultura que o sujeito habita.

No entanto, a concepção de sujeito unificado, possuidor de uma identidade estável vem mudando. Na pós-modernidade concebe-se o sujeito fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades. Essa identidade móvel, cambiante não é definida biologicamente, mas historicamente. Assumimos diferentes identidades em diferentes momentos, e estas são contraditórias, levam-nos a diferentes direções. Porém, a sensação de que somos donos de uma identidade única, desde que nascemos até a morte, deve-se à construção de uma história que construímos sobre nós mesmos, a “narrativa do eu”. (HALL, 2001, p. 13)

Moita Lopes (1998) adverte que as identidades sociais, além de serem fragmentadas, são sempre construídas através de nossas práticas discursivas em relação ao outro. Quer dizer, somos seres fragmentados porque nos constituímos pela linguagem em diferentes contextos sociais. Ao mesmo tempo, somos seres únicos e integramos um todo. Para o autor, não se constrói a identidade sem se considerar o discurso.

Na opinião de outro linguista aplicado, Rajagopalan (1998), a identidade do ser humano se constitui na língua e através dela, por isso discutir identidade pressupõe discutir linguagem. O autor também crê que não nascemos com uma identidade fixa e imutável, mas que ela é construída a partir da língua num processo de constante transformação e evolução.

Retomando Hall (2001), vemos que a crença numa identidade única, completa e coerente pode ser reconfortante, mas é uma fantasia, pois, à medida que se multiplicam as formas de representação cultural, deparamo-nos com múltiplas e cambiantes identidades, com as quais poderíamos nos identificar, pelo menos temporariamente.

Esse sujeito fragmentado, ou descentrado, deve-se muito à descoberta do inconsciente por Freud. Radicalmente oposta ao conceito cartesiano de sujeito – “Penso, logo existo” – a teoria de Freud propõe que nossas identidades são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente.

Numa leitura de Freud, Lacan propõe que a formação do eu no “olhar” do Outro, inicia a relação da criança com sistemas simbólicos exteriores a ela, como a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios que acompanham essa relação são aspectos fundamentais da formação do inconsciente do sujeito e que o deixam dividido, marcando-o por toda a vida. No entanto, ainda que cindido, o sujeito vivencia a própria identidade como unificada, fruto da fantasia de si mesmo como pessoa unificada. De acordo com a teoria psicanalítica, essa é a origem contraditória da identidade. “Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.” (HALL, 2001, p. 39)

Assim sendo, Hall (2001) conclui que a identidade não é algo inato, mas formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes. E trata-se de um processo contínuo, sempre incompleto, enquanto vivemos nossa identidade muda. Assim sendo, a identidade emerge menos da plenitude da nossa identidade como indivíduos e mais como um preenchimento com as formas que vem do nosso exterior e pelas quais cremos ser vistos pelos outros.

1.5 Construção da identidade profissional do professor

A identidade profissional do professor representa bem esse processo contínuo de mudança, ou de crise, a que nos referimos anteriormente. O detentor do conhecimento enciclopédico, disciplinador, de quem se esperava que instrísse os alunos enchendo-os de informações, impondo-lhes regras e limites rígidos, deve dar lugar ao profissional da educação crítico-reflexivo (ALMEIDA FILHO, 1999), comprometido com a educação transformadora (GIROUX, 1997). Não se espera mais que o professor seja só um técnico em questões de ensino, ao contrário, ele deve assumir muitos outros papéis de acordo com as tantas situações com as quais se depara na sua prática.

O técnico dá lugar à pessoa, capaz de construir mudanças em sua identidade. Entretanto, essas mudanças não se constituem num processo tão simples, pois, muitas vezes, geram angústias, incertezas, contradições. Ainda que bombardeados por teorias, métodos, técnicas inovadoras, muitos professores ainda se debatem entre uma postura tradicional, conservadora ou à que busca ajudar o aluno a aprender autonomamente (FREIRE, 1996).

Na verdade, para se desenvolver pessoal e profissionalmente o professor vive um processo complexo, construído de acordo com suas posições em relação a muitas e, às vezes, contraditórias situações. Esse processo pode ser também influenciado por múltiplos e opostos pontos de vista, crenças e valores morais que emergem nos discursos elaborados por diferentes interlocutores presentes em diferentes contextos. (OLIVEIRA et al, 2006, p. 548)

Assim, a identidade do profissional professor está ligada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe, carregadas de contradições e que emergem nos discursos que as pessoas elaboram sobre si mesmas. Daí que a construção da identidade nunca é concebida como um processo isolado, mas sim social e coletivo, já que existe em relação ao outro. Ela ocorre nas interações, nas trocas, aprendizagens e relações dos professores com seus vários contextos de vida. Como não se constituem em instâncias estanques, as identidades precisam ser compreendidas dentro de relações de poder, dependendo do contexto e dos interlocutores, de subordinação, cooperação ou competição (OLIVEIRA et al, 2006, p. 548).

Assim sendo, é essencial investigar como a identidade profissional do professor é construída socialmente, para se entender melhor a inserção do professor na sociedade, bem como levar a uma aproximação maior entre a sua vida pessoal e profissional, o que possibilitaria melhorias na prática educacional.

Segundo Rollemberg (2003, p. 253), nesse processo de construção e reconstrução da identidade profissional, as narrativas, enquanto práticas discursivas, operam como instrumentos importantes, já que no ato de narrar, emergem nossas experiências, quem somos para nós e para nossos interlocutores.

A autora reforça a compreensão multifacetada das identidades, isto é, o professor ou professora também é homem, mulher, pai, mãe, filho, filha, pertence a determinada classe social, tem convicções políticas e religiosas, etc. Consequentemente, seu discurso retrata essa natureza multifacetada, e nas diversas práticas discursivas em que se envolve vão se reconstruindo essas identidades.

Rollemberg (2003, p. 251), lembra que a sociedade desenvolveu certas ideias e mitos relacionados à construção da identidade do professor, basicamente relacionadas a aspectos negativos e positivos da profissão. A falta de crédito, a desvalorização do professor é um exemplo disso. A formação deficiente, a falta de atualização e de estímulo de qualquer tipo levam a uma imagem depreciada da profissão. Uma das consequências disso é a pouca procura para os cursos de formação de professores.

Também há os aspectos positivos, a visão do professor como detentor do saber, como responsável pela formação dos jovens, cuja recompensa é ver que seu trabalho pode propiciar-lhes uma vida melhor, continua presente na sociedade. Ainda que não sejam únicas e determinantes, essas questões influenciam na construção da identidade profissional do professor (Rollemberg, 2003, p. 251).

Ainda para Rollemberg (2003, p. 252), um dos traços determinantes na construção da identidade profissional do professor é a identidade de gênero e cita Crawford⁴ (1995, p.4), para quem as relações sociais influenciam a forma de agir de homens e mulheres em distintos mundos sociais. O significado das diferenças de sexo é “um produto da negociação social, sendo produzido culturalmente num contexto pré-existente de significados.” Portanto, identidade de gênero e identidade profissional são construídas socialmente.

Para explicar o predomínio das mulheres no magistério, Louro (1997, p. 444-453) salienta que esse processo começou com a regulamentação da profissão, em meados do século XIX. Ainda que homens e mulheres tivessem direito a salários iguais, na prática, o salário deles era superior. As primeiras escolas normais foram moldadas para formar mulheres, isso com base na crença de que, por seu instinto maternal, educariam melhor as crianças. Os homens, então, foram gradativamente abandonando a sala de aula em busca de outras profissões, já que, como chefes de família, precisavam buscar melhores salários.

⁴ CRAWFORD, M. *Talking difference*. Londres: Sage, 1995.

Assim, começou um processo de “feminização do magistério” na educação brasileira. O magistério era a atividade ideal para muitas mulheres, porque lhes permitia trabalhar um só turno, o que facilitava as atividades relacionadas ao lar, à família. A construção social do magistério mais como uma ocupação e menos como uma profissão a ser exercida pela mulher é consequência das dificuldades em se compatibilizar trabalho, casamento, maternidade. Daí que, a identidade de gênero se revela como mais uma das tantas faces das identidades que influenciam na caracterização das identidades profissionais.

1.6 Construção da identidade do professor de língua estrangeira

Assim como os professores das demais disciplinas, o professor de língua estrangeira também vivencia sua crise de identidade. Em tempos de globalização, as línguas estrangeiras - o inglês principalmente – são supervalorizadas, e tem sido muito difundida na sociedade a ideia de que aprendê-las é uma obrigação para quem deseja vencer no competitivo mercado de trabalho. Ainda, segundo o senso comum, não se aprende língua estrangeira na escola regular, quer seja no ensino fundamental e médio, quer seja na graduação; para alcançar esse objetivo deve-se frequentar um curso de idiomas ou viver certo tempo no país em que a língua objeto de estudo é falada. E essa crença é bastante arraigada, mesmo no próprio ambiente escolar, entre diretores, coordenadores, professores, pais, alunos.

A esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) advertem que o ensino de uma língua estrangeira deve atender mais do que apelos de mercado do mundo globalizado; deve também cumprir outros compromissos com os educandos, como contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade da língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999 citado por BRASIL, 2006, p. 96).

Lembram, também, que em muitos casos, não se entende o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em uma escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas, trata-se de instituições com finalidades distintas. Quando a escola regular se concentra apenas no ensino linguístico ou instrumental da língua estrangeira, isolando-a de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos,

pode gerar dúvidas sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina e sobre a justificativa desse no contexto escolar.

Assim sendo, o professor de língua estrangeira que efetivamente colabora na formação integral de cidadãos, precisa ele próprio buscar boa formação. Sua prática não pode se basear apenas em conhecimentos linguísticos, por exemplo, uma vez que comunicar-se eficazmente em determinada língua é um processo muito mais complexo. Segundo Canale (1995), para se alcançar a competência comunicativa em determinado idioma é necessário desenvolver outras competências, como a competência linguística – que se refere à gramática, à estruturação da língua – ; a competência discursiva – que corresponde à capacidade de produzir textos orais e escritos que sejam coesos e coerentes –; a competência sociolinguística – que se relaciona à adequação da língua às diferentes situações comunicativas – e também a competência estratégica – que se refere à utilização de diferentes estratégias para manter a conversação e auxiliar na negociação de significados. Além disso, também chegaram à educação as novas tecnologias, cobrando do professor a competência de lidar com elas (PERRENOUD, 2000).

Não é tarefa fácil atender a tantas exigências, mas buscar atendê-las pode refletir positivamente na construção da identidade do professor de língua estrangeira. A capacidade de se expressar oralmente é um bom exemplo disso. Ser professor de determinada língua e não saber se comunicar oralmente nessa língua resulta incoerente. É que com o advento das abordagens comunicativas a expressão oral passou a ser uma habilidade muito prestigiada.

Relacionado à competência comunicativa, Fernandes (2006, p.3), em pesquisa realizada com professores de inglês, considera um aspecto que reflete intensamente na construção da identidade do professor de línguas, tanto o da escola regular quanto o dos cursos livres: a comparação com um modelo “ideal”, muitas vezes representado pela “inquestionável” figura do falante nativo da língua. Assim sendo, os professores renunciam a suas identidades ao se compararem a um modelo considerado ideal. A cultura e a ideologia associadas ao falante ideal levam o professor de língua estrangeira a se subordinar totalmente aos padrões por ele estabelecidos.

É evidente o conteúdo ideológico que subjaz à ideia desse suposto falante ideal. Bakhtin (2004, p. 36) afirma que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Vale dizer que a palavra traduz ideologicamente o pensar e as representações sociais de um indivíduo ou de um grupo. Isto é, a ideologia se manifesta concretamente na linguagem, já que, como resultado de um processo social, revela os vários significados da realidade, de acordo com as vozes dos que a utilizam. Historicamente a língua tem representado um instrumento de poder, de submissão. Referindo-se à questão da palavra estrangeira, Bakhtin lembra que ela foi meio de difusão de cultura, de religião etc. na formação de civilizações. Assim, essa palavra carrega uma ideologia de poder, de referência para outras civilizações. Segundo o

autor, “[e]sse grandioso papel organizador da palavra estrangeira [...] fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade” (BAKHTIN, 2004, p. 101).

Essa ideologia se evidencia quando, por exemplo, cursos de idiomas usam como argumento de propaganda o fato de seus professores serem nativos, como se essa simples condição assegurasse a alguém a competência de ser professor. Rajagopalan (2005) também discute a ideia bastante difundida na área de ensino de línguas de que professores de inglês não nativos são comumente vistos como profissionais inferiores aos nativos. Entretanto, acredita que mudanças começam a acontecer, isso em razão das pessoas estarem mais conscientes da ideologia expressa pelo conceito de falante nativo. O fato de o inglês ser considerado uma língua internacional torna esse conceito cada vez mais questionável.

Para Kramsch (2001), o fato de ser nativo dota o falante de uma língua de autoridade associada à legitimidade e autenticidade no uso dessa língua. Entretanto, o antes inquestionável conceito de falante nativo tornou-se muito mais complexo. Ao tentar responder perguntas como: a quem se pode designar falante nativo? A criança, o adulto? O professor universitário, o operário? Que norma de falante nativo deve ser ensinada? Especialistas questionam tanto a identidade desse falante nativo como a conveniência de uma só norma em tempos de migrações massivas, encontros transnacionais e transculturais, além das tantas diferenças linguísticas e pragmáticas existentes entre falantes de uma mesma língua. A autora também comenta o termo “usuário competente hábil”, que substituiria “falante nativo”. Nesse caso, quem avaliaria a competência e a aceitabilidade social da capacidade expressiva desse usuário competente? São perguntas difíceis de responder porque o conceito de falante nativo, de um idioma e de uma cultura nacional é uma falácia.

Kramsch (2001) propõe, então, o modelo do “falante intercultural”, tendência crescente entre os linguistas, já que seria mais lógico ver os falantes como pessoas que ao longo da vida adquirem uma série de normas de interpretação que os guiam nos diversos contextos sociais em que estão inseridos e com as quais chegam a entender o mundo em que vivem. O que caracterizaria um falante competente não seria a capacidade de falar e escrever de acordo com as regras da academia e a etiqueta de um único grupo social, mas sim a capacidade de se adaptar e saber selecionar as formas corretas e apropriadas adequadas a um determinado contexto social. Sendo assim, não há mais que se considerar o modelo do falante nativo. No entanto, é preciso que os próprios professores de língua estrangeira não nativos não se desmereçam por essa razão e que por não alcançarem o ideal inatingível da competência nativa, muitas vezes se excluam e neguem seu papel profissional de professor.

Com relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola no Brasil o quadro não diverge muito da língua inglesa. Um agravante seria, talvez, a crença de que o inglês sim é uma língua estrangeira que merece ser estudada, já que é a primeira língua do mundo, já o espanhol é menos importante ... e muito

mais “fácil” ... espanhol é português mal falado ... enfim, são muitos os mitos e preconceitos relacionados a essa língua que por muito tempo foi esquecida no Brasil.

Num breve histórico sobre o ensino do espanhol no Brasil, Kulikowski (2000) afirma que ele está presente na Universidade de São Paulo desde 1934. Segundo a autora, a disciplina “Língua Espanhola” esteve no currículo do ensino médio no Brasil entre as décadas de 40 e 60, junto com inglês, francês, latim e grego. Por causa das reformas que ocorreram no sistema educativo nos anos 60 e também pela supremacia conquistada pela língua inglesa como língua estrangeira no mundo, o espanhol e o francês perderam espaço, enquanto grego e latim foram eliminados do currículo do ensino médio brasileiro. A esse respeito Rajagopalan (1999) comenta que o caráter multilíngue do sistema educativo brasileiro desaparece para dar lugar à hegemonia do inglês.

No entanto, o advento do Mercosul foi, sem dúvida, um dos propulsores da difusão da língua espanhola em nosso país. Paradoxalmente, a grande maioria dos materiais didáticos usados para o ensino desse idioma é de origem peninsular. Segundo Camargos (2003, p.12), isso se deve à falta de uma política de difusão linguístico-cultural entre os países que fazem parte do Mercosul e consequente falta de publicação e distribuição de materiais didáticos para o ensino do espanhol falado e escrito na região. Como essas políticas já existiam na Espanha, exemplificadas pelo Instituto Cervantes, o espanhol peninsular foi difundido pelo mundo, o que tem várias implicações.

Nesse sentido, Bugel (1999) lembra que, nas duas últimas décadas, a integração entre o Brasil e seus países vizinhos que falam espanhol tornou-se manifesta nos planos político, econômico, social e cultural. Fica clara, então, a necessidade de comunicação – em termos linguísticos – entre esses países. Entretanto, esse novo contexto parece não ser devidamente considerado no que concerne ao enfoque adotado no ensino/aprendizagem do espanhol. Os materiais didáticos elaborados na Espanha seguem dominando o mercado e as instituições de ensino que os adotam não atendem as necessidades dos alunos brasileiros que buscam estabelecer contatos com seus vizinhos latino-americanos.

Em sua pesquisa, a autora buscou professores falantes de alguma das variantes do espanhol latino-americano e observou que para utilizar sua variante materna, recorriam a materiais complementares, como revistas e jornais, mas esse material era sempre secundário em relação ao material didático de origem peninsular. Os próprios professores americanos defendiam o uso desse material secundário mais como uma curiosidade que uma necessidade; um complemento para mostrar a variedade de uma língua vista como supostamente homogênea, corroborando a atitude dos autores peninsulares do material didático que costumam tratar as variantes americanas como secundárias em suas obras. Para Bugel (1999, p. 82),

[essa] situação revela que o peso do material didático e do uso na metrópole é significativamente maior do que o peso do uso americano [...] os usos americanos que não sejam absolutamente gerais serão descartados, argumentando-se que é conveniente evitar sobrecarregar os alunos com informações excessivas, enquanto que os usos espanhóis nunca são deixados de lado, mesmo sendo regionais e longínquos.

No caso do espanhol, o preconceito parece se relacionar à ideia de subordinação entre colonizador e colonizado: os latinoamericanos ainda representariam os colonizados, os que falam “errado”; os espanhóis, os colonizadores, “donos” da língua, os que falaria “certo”.

Para Sugimoto (2002, p. 12)

O termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso. E, ao longo dos séculos, ao invés de buscarem a união para derrubar este preconceito por parte do primeiro mundo, os países da América Latina sempre caminharam no sentido inverso, alimentando desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais, acabando por acentuar este isolamento. De ‘cucarachos’ são chamados os latinos pelos yankees, preconceito que destilamos entre nós mesmos, visto que de ‘macaquitos’ são chamados os brasileiros pelos argentinos. (Grifos do autor)

Quer dizer, desprezamos os outros porque nos vemos refletidos neles, já o europeu, “puro”, representaria o falante “ideal” do espanhol.

Ainda com relação a livros didáticos de espanhol, Celada e González (2000) lembram que na década de trinta *A gramática da língua espanhola para brasileiros*, de Antenor Nascentes, precedeu e serviu de suporte teórico para o primeiro manual de ensino do espanhol no Brasil, de Idel Becker, na década de quarenta. Ambas as obras se baseiam no lugar comum de que “*como toda a gente sabe*” (grifo das autoras) o espanhol se parece muito com o português. Tal ideia parece, ainda, muito arraigada na maioria dos materiais didáticos que sucederam essas obras pioneiras, já que, basicamente, apresentam regras gramaticais da norma padrão do espanhol e comparações de semelhanças e diferenças entre essa língua e o português dirigidas a aprendizes brasileiros. Prevalece a crença ingênua de que o espanhol é uma língua fácil, basta conhecer as regras gramaticais e os falsos cognatos, como sugerem os muitos dicionários de “falsos amigos” disponíveis no mercado e a publicidade de cursos de idiomas veiculada pela mídia televisiva, jornais, revistas, livros, etc.

As autoras acreditam que grande parte dos estudos sobre o espanhol no Brasil se baseou – menos que em teorias – sobre crenças raramente questionadas ou mesmo preconceitos acerca do caráter dessa língua e de suas relações com o português. Por muito tempo, tais estudos se fixaram no modelo de contraste mais superficial, palavra por palavra, privilegiando as diferenças mais evidentes, que não se traduzem necessariamente em dificuldades. São poucos os estudos que consideram o que vai além da semelhança das formas; frequentemente se ignora o peso da história sobre a língua e os discursos e se

engana com as equivalências e com a relação direta entre a língua – considerada como um estoque de palavras e construções – e uma realidade imutável.

O problema, para as autoras, está na manutenção dessa visão estereotipada, contraria aos avanços dos estudos linguísticos que sinalizam para outras interpretações. O problema está, também, na marginalização científica em que se manteve o Brasil, que coincide parcialmente com a de grande parte do mundo hispânico; assim como no pouco valor que se tem dado à pesquisa e à produção de conhecimento nesses países. No entanto, nos últimos anos, ainda que timidamente, esse cenário está mudando. Isso graças à mudança no estatuto das línguas como objeto de pesquisa e ao estatuto da língua espanhola no Brasil. A introdução de novos modelos teóricos para o estudo da linguagem, a realização de trabalhos que questionam pressupostos arraigados e o aumento do número de especialistas com formação linguística e embasamento teórico promovem a reflexão e a crítica aos lugares comuns, que deixam de ser preceitos indiscutíveis e passam a ser objetos de análise muitas vezes desestabilizadores e demolidores.

Ainda quanto à formação do professor de espanhol, um aspecto que muito preocupa as autoras é a didática, principalmente pelo lugar central que lhe é atribuído e pela conexão direta que tem com os estudos da língua. Na realidade, tal didática – muitas vezes disfarçada de novidade relacionada a procedimentos e práticas mágicas, que na melhor das hipóteses se realizam a partir de algum tipo de abordagem – também se baseia em lugares comuns, muitas vezes ignorados pelos professores, considerados os “prácticos” (grifo das autoras) que supostamente não precisam nem produzem teorias. Aliás, essa forma de separação entre teoria e prática só reforça o lugar comum do qual tanto precisamos sair.

Outro aspecto importante a ser observado quanto ao ensino da língua espanhola no Brasil diz respeito à sanção da lei 11.161, que torna obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e facultativa entre 6º e 9º anos do ensino fundamental a partir de 2010. González (2010) propõe, entre outros questionamentos, que nem sempre têm respostas: “A quem e a que interesses serviu/ serve essa lei cuja aplicação agora se mostra tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional? [...] A quem interessa efetivamente que se obrigue a oferecer o ensino do espanhol, a qualquer preço, em quaisquer condições, em todo o território nacional, não importando quais sejam as diferentes características, condições e os variados interesses regionais?”

A autora ressalta a necessidade de que a implantação do espanhol obedeça a legítimas motivações internas, nacionais e não a externas, de mercado ou de interesses alheios, já que estas mudam facilmente de acordo com as circunstâncias. Mas chama a atenção para o fato de que a obrigatoriedade do espanhol tem sido defendida em razão da necessidade de integração com nações vizinhas, principalmente em função do Mercosul, porém, curiosamente não são esses países que tem investido nessa política de integração, mas sim a Espanha, e de muitas formas, entre elas, a criação de muitas Assessorias

Linguísticas, a instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes, oferta de bolsas de estudo e de cursos tanto de língua espanhola quanto de atualização de professores e ampliação de seu parque editorial.

Todas essas ações têm aspectos positivos, entretanto a autora observa o tom triunfalista constantemente adotado pela imprensa espanhola no que se refere às expectativas em relação ao crescimento do ensino do espanhol no Brasil e alarmista no que se refere à falta de mão-de-obra qualificada para atender a demanda. Isso justifica a ingerência de certos grupos envolvidos política e economicamente nessa questão no intuito de assumir a formação de professores de espanhol no Brasil, tarefa essa que, segundo Gonzáles (2010), deve ser assumida pelas universidades brasileiras, principalmente as públicas. Sendo assim, é necessário que as instituições brasileiras invistam de fato (menos discurso e mais ações) (grifo da autora) na formação de professores e também na pesquisa, indispensável para a produção do conhecimento, como única forma de sustentar uma prática de qualidade e responsável. Para González (2010) é a qualidade, não o mercado ou outras razões de ordem externa, a condição de sobrevivência do ensino do espanhol.

Ainda quanto à construção da identidade do professor de espanhol, assim como a do professor de qualquer outra área, é claro que não se trata de um processo fácil ou rápido, ao contrário, é constante, requer dedicação, trabalho. Como bem exemplifica a pesquisa realizada por Silva e Lima (2009) que, por meio de sessão reflexiva gravada, analisaram as crenças de formandas, futuras professoras de espanhol sobre os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira. Entre essas crenças se destacam: o fator idade, o temor ao erro, a preocupação com a correção gramatical e com a imersão cultural no país de origem da língua para aprendê-la. Outra proposta da sessão foi a reflexão sobre as variáveis que, no decorrer da graduação, podem haver interferido na constituição de uma identidade na língua estrangeira.

Como resultado, das onze formandas participantes, oito afirmaram que não creem possuir uma identidade constituída em língua espanhola. Trata-se de um número expressivo no universo pesquisado. As crenças das formandas apresentaram contradições, o que é característico do ser humano: ser complexo, subjetivo. Entretanto, a pesquisa mostrou avanços importantes, como a consciência de que o professor brasileiro não tem que ensinar como o professor nativo e de que as variedades linguísticas devem ser valorizadas e ensinadas.

Sentir-se falante pleno de uma língua estrangeira não é um processo fácil, mas as formandas pesquisadas por Silva e Lima (2009) demonstraram ter consciência da necessidade de continuar em processo constante de formação para conquistar sua voz identitária na língua estrangeira.

1.7 A narrativa autobiográfica: a jornada do herói

Antes de partir para a descrição do contexto em que esta pesquisa foi realizada, busco, a seguir, associar a teoria até agora abordada neste trabalho aos estudos de Joseph Campbell (1997, 2008) relacionados ao mito arquetípico do herói, presentes em obras como *Mito e transformação* (1997) e *O herói de mil faces* (2008). Segundo o autor, existem várias maneiras de descobrir o próprio destino, a primeira é em retrospectiva. E se refere a Schopenhauer, para quem, quando uma pessoa olha para o que passou, pode lhe parecer que a vida teve um enredo, como que escrito por um romancista. É que, como nossos sonhos, nossa vida é dirigida pela vontade, pelo “eu” de que temos tão pouca consciência; assim, somos sonhadores da nossa própria vida. Para Campbell (2008), uma forma de rememorar é selecionar anotações que fizemos em um diário há muito tempo atrás. É espantoso como coisas que julgávamos recentemente percebidas, aprendidas, já estavam todas lá: são os temas que nos impelem na vida.

Aqui, parece oportuno retomar sucintamente algumas questões já abordadas que podem ser associadas às ideias de Campbell; vimos, por exemplo, que em Bakhtin (2003, p.140), o valor biográfico não só pode organizar a narração da vida do outro, mas, também, o da própria vida, “pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida”. Também segundo Serrano (1994) a autobiografia pressupõe uma volta ao passado e seu objetivo é aprofundar o conhecimento sobre a própria vida. Com relação à construção da identidade, segundo Hall (2001), assumimos diferentes identidades que nos levam a diferentes direções, mas que a sensação de que temos uma identidade única justifica-se pela construção da “narrativa do eu”, uma história que construímos sobre nós mesmos.

Campbell (1997) se refere ao mito arquetípico da jornada do herói (que Joyce chamou de monomito), como uma história arquetípica que brota do inconsciente coletivo. Os temas dessa história não estão presentes apenas no mito, na literatura, mas na elaboração do enredo de nossa própria vida. Desde as narrativas gregas e bíblicas, até as mais modernas, como “Star Trek”, “O retorno de Jedi”; sejam os tantos heróis de contos de fadas, ou mesmo Ulisses, Prometeu, Rei Artur, Capitão Kirk, Luke Skywalker; seja a ação heroica baseada na força física, seja uma ação moral, espiritual, a jornada de todos esses heróis, ainda que apresente variações temáticas, segue o mesmo percurso arquetípico.

Segundo o autor, esse percurso, que pode ser o de cada um de nós, consiste basicamente em partir do lugar em que o herói está para viver a aventura. Essa partida, entre outras razões, pode ser necessária, porque o ambiente é repressivo demais e deixa o herói inquieto e ansioso para partir, ou pode ser que aconteça o *chamado à aventura* (grifo do autor), uma tentação fascinante, à qual ele não pode resistir. Na jornada aparecerão ajudantes que lhe prestarão auxílio mágico: um duende, um sábio, uma fada ou um animal companheiro e conselheiro, por exemplo, que o alertarão para os perigos do caminho e como superá-los. Daí será submetido a provas ou testes ameaçadores, que simbolizam a auto-realização. A apoteose ocorre quando o herói percebe o que está buscando, exemplo disso ocorre quando Gautama Shakyamuni atinge a condição de Buda: “Eu sou o Buda”. Por fim, é preciso retornar à vida normal. Esse

retorno pode não ser fácil. Há uma primeira possibilidade que é se recusar a voltar. A segunda é voltar de acordo com as imposições da sociedade. A terceira é tentar dar à sociedade os tesouros encontrados na aventura, nos termos e proporções que a sociedade é capaz de receber. (CAMPBELL, 2008)

A pertinência da referência aos estudos de Campbell nesta pesquisa deve-se ao fato de que os instrumentos de geração de dados são autobiografias elaboradas pelos participantes, nas quais, o percurso arquetípico do herói pode ser lido.

Na sequência, passo a analisar o contexto em que esta pesquisa foi realizada, os instrumentos e procedimentos de geração e análise de dados, bem como os participantes.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade juridicamente constituída como fundação pública de direito privado, na região norte, na modalidade ensino a distância (EaD), no período de agosto a novembro de 2009, com alunos do 6º período do curso de Letras com habilitações em português e espanhol, na disciplina de língua espanhola.

Primeiramente, faz-se necessário definir o que é uma fundação pública de direito privado. O decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, no artigo 5º, inciso IV, define como Fundação Pública - a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes (Incluído pela Lei nº 7.596, de 1987).

Também há que se tratar mais detidamente sobre a EaD, uma vez que ela se relaciona estreitamente ao contexto deste estudo.

Em tempos em que a ciência e as tecnologias assumem uma importância cada vez maior e a revolução da informação cobra alterações nos processos educacionais, a EaD pode ser um meio de democratização da educação. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilita a educação fora dos parâmetros convencionais. Na EaD, existe sim a separação física e temporal entre professor e aluno, mas esse não é um componente que impeça a aprendizagem. Existem as atividades síncronas, como o *chat* e a vídeo conferência, mas, em grande parte, as atividades são assíncronas, assim sendo, o tempo do aluno de EaD é virtual. E esta é uma característica que atrai muitos alunos para essa modalidade, e que, muitas vezes, se confunde com uma suposta “facilidade” ou mesmo “descompromisso”, uma vez que não há a tradicional figura do professor presente para “fazer chamada” e “cobrar estudo”. É preciso que o aluno se autoprogramar de acordo com seu tempo e disponibilidade para estudar, fazer trabalhos, participar de fóruns, *chats* etc., observando prazos e regras, enfim, cumprindo as obrigações estabelecidos pela instituição em que estuda.

Porém, a ideia de autonomia não se restringe à possibilidade de gerenciamento do tempo por parte do aluno. É preciso que ele saiba gerenciar, sobretudo, sua aprendizagem. É um novo tipo de personagem que surge com o desenvolvimento das TIC: o aluno virtual. Para Palloff e Pratt (2004), para ter sucesso, o aluno virtual precisa ter acesso a um computador e saber usá-lo, ter a mente aberta a novas experiências educacionais, querer dedicar muito de seu tempo aos estudos, não ver o curso como um meio mais fácil de obter um diploma, e, principalmente, acreditar que a aprendizagem de qualidade pode ocorrer em qualquer momento e lugar. Deste aluno, espera-se, também, que seja autodeterminado, aprenda de modo autônomo, desenvolva estratégias de estudo e explore os novos recursos de comunicação.

Retomando o contexto da pesquisa, no ano 2000, por iniciativa da universidade em que se realizou esta pesquisa e com o apoio do governo do Estado, foi criado um projeto telepresencial objetivando atender a demanda de formação de professores. Tal projeto se estendeu a todas as micro-regiões do estado com as licenciaturas em regime especial, atingindo áreas consideradas distantes e inacessíveis para oferecer licenciaturas aos professores-leigos na educação básica. Tais cursos eram ministrados na modalidade EaD, sendo que os alunos frequentavam telessalas espalhadas por várias cidades.

Sendo uma fundação pública de direito privado, a lei prevê que a universidade podia receber recursos do setor privado, assim sendo, em 2001, com o aval do governo do Estado, a universidade firmou contrato com uma empresa privada, consequentemente ampliou o número de cursos e se expandiu por todo território nacional. Em linhas gerais, tal contrato rezava que a universidade era encarregada das questões pedagógicas, enquanto à empresa privada cabiam as questões operacionais e acadêmicas, desde matrículas, cobrança de mensalidades, contratação de tutores, publicação de gabaritos e notas, até o gerenciamento de estúdios e satélite, uma vez que as teleaulas eram transmitidas ao vivo para todo território nacional.

Quanto aos recursos recebidos, quem os administrava também era a empresa privada, que repassava cerca de 16% do montante para a universidade. A empresa privada, por sua vez, terceirizava serviços aos polos regionais, que englobavam os centros acadêmicos (CA), locais onde os alunos se reuniam semanalmente para assistir às teleaulas.

A proposta pedagógica da universidade embasava-se na convergência de mídias: material didático, teleaulas, ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Isto é, os alunos recebiam um caderno de conteúdos e atividades (elaborado pelos professores da instituição), assistiam às teleaulas semanalmente, e acessavam o AVA para interagir com os professores.

Aos polos cabia equipar os CA com aparelhos de televisão, computadores, bibliotecas, enfim, oferecer as devidas condições de estudo aos alunos. Além disso, deviam disponibilizar um tutor para manusear equipamentos, aplicar provas, publicar gabaritos e atender aos alunos naquilo que precisassem. Já a universidade disponibilizava três professores para cada disciplina, responsáveis por preparar e ministrar as teleaulas e atender os alunos no AVA.

O curso de Letras iniciou nesse sistema no ano de 2007, com 8.845 alunos, no entanto, em vista de inúmeras irregularidades detectadas, no segundo semestre de 2009 o Ministério da Educação descredenciou os cursos a distância que a universidade oferecia em convênio com a empresa privada. Isso significou que os cursos que estavam em andamento, devidamente reconhecidos, seriam finalizados, ainda com a participação da empresa privada, mas determinados ajustes deveriam ser providenciados. No entanto, a universidade não poderia mais fazer vestibulares para esses cursos, ou abrir novos, nessa modalidade.

Uma das alegações do Ministério da Educação para o descredenciamento foi o fato de que uma fundação pública não pode cobrar mensalidade, já que não pode visar lucro. Também muitos dos CA espalhados pelo país foram fiscalizados e detectou-se a falta de condições mínimas de atendimento aos alunos; por exemplo, salas precárias com carteiras destinadas à educação infantil sendo usadas por adultos, ausência de bibliotecas e computadores, televisores que mal transmitiam as teleaulas, etc. Além disso, todas as atribuições de que estava incumbida a empresa privada eram de responsabilidade da universidade e por ela deveriam ser assumidas.

No período em que realizei a pesquisa, que coincidiu com o processo de descredenciamento, o número de alunos do curso de Letras já tinha sido reduzido a aproximadamente 6.700. Eram, ainda, muitos alunos. Ademais, vários professores saíram da instituição e, por causa do contexto de crise, não eram permitidas contratações. Assim, no semestre em que realizei a pesquisa, era eu a única responsável pela disciplina de língua espanhola do sexto período.

Diante desse contexto, surgem muitas perguntas. Uma delas seria: como tantos alunos eram atendidos por três (ou mesmo um) professores no AVA? O reduzido número de professores foi, aliás, mais uma irregularidade que motivou o processo de descredenciamento da instituição.

Para respondê-la, convém tratar mais detidamente sobre o AVA, termo utilizado para se referir ao uso das TIC aliadas aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Maia e Mattar (2007), por volta de 1994 as instituições de ensino superior que já pesquisavam o uso das TIC na educação, como por exemplo as universidades federais de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco, começaram a usar a virtualidade no ensino, resgatando a EaD no Brasil, que até então funcionava de acordo com os tradicionais modelos de cursos por correspondência. Hoje em dia são inúmeras as ferramentas oferecidas pela Web: Teleduc, Moodle, WebCT e Blackboard entre outras.

Todavia, para Valentini e Soares (2005, p.19), a compreensão de AVA ultrapassa a ideia de um conjunto de páginas educacionais na *Web* ou de *sites* com vários instrumentos de interação e imersão: “Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na WEB, “cenários onde as pessoas interagem”” (grifo do autor). Assim sendo, o AVA está relacionado ao desenvolvimento de condições que propiciem a construção do conhecimento através da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento.

Ainda respondendo a pergunta anterior, no caso específico do AVA em que realizei minha pesquisa, o acesso dos alunos era mínimo, somente uma parte muito pequena do grande contingente de alunos consultava os materiais complementares disponíveis e menos ainda participava dos fóruns de discussão. Para ser mais específica, fiz a média de participantes dos dois fóruns que eu atendia por aula no segundo semestre de 2009: foi de 11,1. Já o número de alunos que somente acessaram os fóruns foi maior: 53.

Creio que as causas para a pouca ou nenhuma participação dos alunos nesses ambientes de interação devem ser razão suficiente para outro trabalho de pesquisa. Pessoalmente, isso sempre me intrigou, tanto que, ao escolher os participantes da pesquisa, pensei em convidar dois grupos: os participantes assíduos do AVA e os que nunca haviam participado. Destes, contatei dez alunos - via e-mail e telefone - e não obtive qualquer resposta. Entre tantas possíveis causas, talvez o receio de escrever em espanhol, ou ainda o fato de os alunos nunca terem sido avaliados pela participação nesses ambientes; assim, se não “vale nota” por que participar? Como vimos anteriormente, o número de professores era insuficiente para atender milhares de alunos distribuídos por todo país, além disso, se todos esses alunos participassem dos fóruns o suporte tecnológico da instituição não seria suficiente para atender a demanda.

Aliás, a única forma de avaliação desses alunos eram duas provas semestrais, com dez questões objetivas de quatro alternativas. Quem atingia a média 6,0 estava aprovado, caso contrário, poderia fazer

uma terceira prova substitutiva nos mesmos moldes que as duas anteriores. Havia, ainda, uma quarta prova para atender alunos que não tivessem feito as provas anteriores por razões justificadas. Tal sistema de avaliação foi outra alegação do Ministério da Educação para o descredenciamento.

Outro entrave desse sistema era a inexistência de mecanismos para que os alunos praticassem a oralidade. Estávamos formando professores de língua espanhola e em momento algum falávamos com os alunos. Promover atividades síncronas, que envolvessem a oralidade, era inviável: poucos professores, muitos alunos, deficiências no suporte tecnológico. O que podíamos fazer era sugerir atividades paralelas, extracurriculares, mas que não eram avaliadas.

A escolha desse contexto se deu por eu ser professora nessa instituição desde o início do curso de Letras, já na disciplina de língua espanhola I. A partir da minha prática, vivenciando aspectos positivos e negativos do sistema em que estava inserida, é que considerei importante estudar a interação e a construção da identidade dos meus alunos, futuros professores de língua espanhola.

2.1 Descrição do sistema de EaD adotado pela universidade em que realizei a pesquisa

Como já mencionei anteriormente, a proposta da universidade baseava-se na convergência de mídias. Primeiramente, os professores da instituição elaboravam os cadernos de conteúdos e atividades, o material impresso, no qual os conteúdos a serem estudados eram distribuídos em sete capítulos, correspondentes às sete aulas que eram ministradas semestralmente. No início de cada período esse material era disponibilizado em forma de apostila aos alunos nos polos.

A seguir, apresento uma ilustração da primeira página da aula 1, do material impresso da disciplina de língua espanhola V.



se

Como
pode ver, o
tema da
primeira aula

foi “Saneamiento en América”. A elaboração desse material seguia uma estrutura previamente determinada pelo setor de material impresso, responsável pelo gerenciamento da produção de material impresso para todos os cursos da universidade, assim, todo o material elaborado para todos os cursos da instituição era basicamente padronizado. Na introdução estão estabelecidos os objetivos da aula, a seguir, um texto gerador do tema, neste caso “Agua y saneamiento en América Latina y el Caribe”, com algumas considerações e reflexões. Na sequência, o conteúdo gramatical: sintagmas verbal e nominal, a oração e suas classificações. Há também sugestões de sítios eletrônicos, *links*, livros, filmes, etc., para que o aluno busque mais informações sobre a temática da aula, um espaço com informações culturais, um quadro sobre fonética e 4 atividades, sendo duas questões objetivas e duas dissertativas. Por fim, há um comentário sobre as atividades em que o autor orienta como elas devem ser feitas e dá as respostas.

Era com base no material impresso que os professores preparavam as teleaulas, que aconteciam a cada quinze dias. Como eram ministradas seis disciplinas por semestre, elas foram divididas em duas

etapas, assim, numa semana aconteciam as três aulas das disciplinas da primeira etapa, de uma hora cada, com intervalos de dez minutos entre elas; e na semana seguinte aconteciam as três aulas das disciplinas da segunda etapa. Vale lembrar que essas teleaulas eram transmitidas ao vivo, via satélite. No anexo C encontra-se a matriz curricular do curso de Letras.

Para ministrá-las também seguia-se basicamente uma estrutura pré-determinada. Os professores que iam para o vídeo, normalmente dois, preparavam o material no *Power Point: slides* para orientar a aula com conceitos, definições, exemplos, ilustrações, etc. Além disso, a orientação era de que sempre fosse apresentado algum vídeo, documentário, fragmento de filme ou de peça teatral, música ou entrevista, relacionados ao conteúdo, objetivando enriquecer a aula. Também era possível interagir com alunos nos CA por meio do AVA, mediado pelo terceiro professor, ou professor tutor.

Dois dias antes da teleaula os professores responsáveis pelas disciplinas já deviam ter preparado a terceira mídia: o AVA. É que foram instituídos os “ciclos de estudo”, um para cada etapa. Sendo assim, dois dias antes da teleaula, as disciplinas de determinada etapa iniciavam seu ciclo de estudos, enquanto as da etapa anterior encerravam o seu.

No AVA, deviam ser postadas as páginas do caderno de conteúdos relacionadas à aula, os *slides* usados na teleaula, além de material complementar: como textos, *links*, exercícios, vídeos, etc. Também um fórum devia ser aberto para os alunos interagirem com os professores e colegas.

No anexo A, apresento ilustrações do AVA, bem como dos fóruns de discussão.

Com relação aos fóruns, neles, os professores propunham discussões relacionadas aos temas estudados no caderno de conteúdos e atividades (material didático impresso) e nas teleaulas, e os alunos tinham oportunidade de tirar suas dúvidas, ler os comentários dos colegas e dos professores e também comentá-los, estabelecendo, assim, uma interação que podia levar à aprendizagem colaborativa.

Na disciplina de língua espanhola, além do fórum comum a todas as disciplinas, destinado aos comentários sobre a temática da aula, dúvidas, sugestões, reclamações; foi criado um espaço chamado “*Rincón de Lectura*”, destinado à leitura, à reflexão e à produção de textos em língua espanhola. Os textos que os alunos produziam e postavam nesse espaço eram revistos linguisticamente, eram feitas, por exemplo, observações relativas à gramática, ao vocabulário, à construção textual, enfim. Sendo assim, os alunos podiam participar de dois fóruns por aula.

Para exemplificar, a seguir, reproduzo mais detalhadamente parte do “*Rincón de Lectura*” relativo à primeira aula do 2º semestre de 2009, cujo tema, como já mencionei, era “*Saneamiento en América*”. Como proposta de discussão, procurei trabalhar uma questão relacionada à prática dos futuros professores.

Fórum de Discussão – Comentários

Status: Inativo

Título do Fórum de Discussão: Rincón de lectura

Descrição: Como futuro profesor ¿qué tipo de actividades utilizarías con tus alumnos para estudiar el tema del saneamiento? Pensando en la realidad en la que tú y tus alumnos viven ¿qué circunstancias tendrías en cuenta para pensar esas actividades?

Vale lembrar que os alunos sempre foram incentivados a usar a língua espanhola nos fóruns, como exemplifica a participação a seguir, atendendo à proposta anterior.

Postagem: 24/8/2009 16:02:24

Yo creo que abordaria el tema del saneamiento con mis futuros alumnos con textos, videos, dinámicas de grupo, confección de dibujos y redacciones hechos por ellos para despertar el interés por el tema y llevarlos a reflexionar sobre como hacer un uso responsable de las medidas de saneamiento, respetando el medio ambiente.

Para o outro fórum da aula propus a criação de um texto narrativo, o relato de uma vivência que exemplificasse as consequências da falta de saneamento básico. Como motivação, abri o fórum com um texto em que conto uma experiência pessoal relacionada à proposta. É o que se pode ler na sequência.

Fórum de Discussão – Comentários

Status: Inativo

Título do Fórum de Discussão: Saneamiento en América

Descrição: Narrar situaciones que ejemplifiquen las consecuencias de la falta de saneamiento básico.

Postagem: 18/8/2009 15:59:42

Caros alumnos, aprovechen este espacio para desarrollar la escritura. Escriban sus opiniones sobre el tema de la clase, saquen las dudas que tengan relacionadas al contenido gramatical. ¡Participen!

Para empezar, les voy a contar una experiencia que viví. Hace algún tiempo visité a una persona en un hospital público, ella estaba en una habitación común, que en portugués llamamos "enfermaria". Con ella

estaban otras tres madres con niños pequeños, de tres a cuatro años. Me llamó la atención el hecho de que en el suelo del baño había periódicos extendidos. Les pregunté a las madres qué era aquello. Me respondieron que era para que los niños hicieran las necesidades sobre ellos. Les pregunté por qué no utilizaban el inodoro (o retrete) a lo que respondieron que los niños se negaban a hacerlo porque no estaban acostumbrados, que en sus casas hacían las necesidades en el patio. Tuve la curiosidad de preguntarles a las madres si ellas habían frecuentado la escuela, al que respondieron que sí, por ocho años, es decir, habían frecuentado la escuela básica. Al salir de la habitación le pregunté a la enfermera qué tenían los niños y ella respondió que estaban contaminados por gusanos, por eso tenían diarrea y anemia. Eso me hizo reflexionar sobre algunas cuestiones. Las madres vivían en la ciudad, pero en sus casas no había servicio de alcantarilla. Sin embargo, hay medidas de higiene básica que garantizan la salud de los niños. Las madres las deberían haber aprendido en la escuela. Pero así como en tantas otras cuestiones de ciudadanía, de manera general, la escuela parece tan poco eficaz para educar, parece vivir tan alejada de los problemas de la sociedad, preocupada con enseñar contenidos que poco o nada se relacionan con la realidad de las comunidades. ¿Qué opinan ustedes?

A seguir, uma das participações dos alunos atendendo à proposta anterior.

Postagem: 24/8/2009 13:15:54

¡Hola profesora Neusa! Soy de Canoas en la gran Porto Alegre. Viví allí hasta mis veintidós años. Después, contestando la pregunta del foro: el barrio que vivía aún se desarrollaba entonces recuerdo de lo que llamábamos de "valo" o "valão" que era el alcantarillado abierto. En general todo se iba bien, no era de los mejores pero estaba allí y se extendía. Jugábamos en la calle y perdimos muchas pelotas, porque cuándo caían en el "valo", eran levadas por el agua corriente. Ahora vivo en São Paulo y los contrastes son muchos: Las villas miserias X barrios nobles.

Lo que me espanta es la suciedad que está por todo. Es casi "cultural" tirar la suciedad por la calle. No si importar... Mismo cuando hay saneamiento, la falta de higiene es grande. La basura si acumula por los rincones...

Na verdade, os fóruns funcionavam praticamente como única forma de interação entre professores e alunos. Durante as teleaulas, enquanto os professores de vídeo as ministravam, os alunos podiam acessá-los para fazer perguntas, comentários, e o professor tutor os atendia e, eventualmente, entrava no vídeo para ler uma pergunta que era respondida ao vivo. Quer dizer, as participações dos alunos eram

atendidas praticamente em sua totalidade no decorrer do ciclo de estudos, via fórum de discussão. Podiam também contatar um fórum específico da coordenação e, se a coordenação julgasse pertinente, enviava mensagens dos alunos ao *e-mail* dos professores, para que fossem tomadas as providências necessárias.

Outra forma de contato era o telefone da coordenação, quase sempre ocupado, uma vez que havia basicamente uma pessoa para atender ao enorme contingente de alunos com os mais variados problemas. Sendo assim, desaguavam nos fóruns, assim como comentários e dúvidas relacionados ao conteúdo da aula, também pedidos de abraços e alô, além de reclamações das mais variadas.

Descrito o sistema adotado pela universidade em que realizei a pesquisa, passo a tratar da coleta de dados.

2.2 Instrumentos de geração de dados

O segundo semestre de 2009 foi o penúltimo do curso, nossos alunos estavam prestes a concluir a graduação. No decorrer do curso, apesar das dificuldades, construiu-se um vínculo entre professores e alunos. E para buscar entender como meus alunos analisavam sua caminhada até aquele momento, o que esperavam para o futuro, entre outros aspectos, solicitei a alguns deles, via *e-mail*, que elaborassem uma autobiografia, possibilitando-lhes uma reflexão sobre o passado, sobre sua formação, com vistas à sua prática como futuros professores, assim como meio de analisar sua construção identitária.

Propus uma autobiografia estruturada, em que, segundo Serrano (1994), as normas sobre como estruturar e sistematizar a informação são estabelecidas.

A seguir, o conteúdo da proposta de autobiografia feita aos participantes.

Narre sua trajetória educacional, considerando tanto a educação informal quanto a formal. Analise seus primeiros passos de aprendizagem abordando aspectos sobre como e quando você foi alfabetizado(a), como decorreu sua formação primária e secundária, assim como a superior. Quanto à(s) língua(s) estrangeira, relate quando começou a estudá-la(s), como e onde. Explícite quais seus objetivos relacionados ao curso a distância que ora está concluindo. Relate experiências significativas, sejam positivas ou negativas.

Lembro que as autobiografias estão disponíveis no Anexo B.

Juntamente com as autobiografias também serviu como instrumento de coleta de dados um questionário fechado, também enviado via e-mail, com perguntas relacionadas a dados pessoais, conhecimento de idiomas e informática, experiência acadêmica e profissional.

Os questionários estão disponíveis no Apêndice B.

2.3 Participantes

A escolha dos participantes se deu em função de sua constante presença no AVA. A interação que se estabeleceu entre nós me animou a convidá-los a participar da pesquisa e todos aceitaram o convite prontamente. Dos cinco participantes, dois são de São Paulo, da capital e de Taboão da Serra, e três do Tocantins, sendo dois da capital e um do interior. Todos já concluíram o curso no primeiro semestre de 2010, uma vez que tem a duração de 3 anos e meio.

A seguir, faço a descrição dos participantes, inclusive a minha, como professora-pesquisadora.

2.3.1 Adolfo⁵

Tem 29 anos, é casado, pai de um filho. Nasceu no interior do Tocantins e atualmente reside na capital. Começou a cursar sistemas de informação na modalidade presencial, desistiu e passou a fazer o curso de Letras a distância, já concluído. Seu primeiro contato com a língua espanhola aconteceu na graduação. Também frequentou o curso de idiomas que a instituição oferece à comunidade acadêmica, em que as aulas são ministradas pelos acadêmicos de Letras. Já é professor de língua e literatura e pretende continuar sendo.

2.3.2 Amália

Tem 42 anos, é mãe de um filho. Natural do Maranhão vive na capital do Tocantins e trabalha como costureira. Enfrentou muitas dificuldades para estudar. Viveu na Venezuela, onde aprendeu a falar espanhol. Depois de 22 anos sem estudar, obteve a certificação de conclusão do ensino médio pelo ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). No mesmo ano ingressou no curso de Letras. A não ser a graduação, não frequentou outro curso de língua espanhola. Já

⁵ Os participantes apresentam nomes fictícios.

trabalhou como professora voluntária de língua espanhola e gostou muito da experiência. Quer seguir a carreira de professora de língua e literatura espanhola.

2.3.3 Adriana

Tem 33 anos, é solteira e vive em São Paulo, onde trabalha como secretária. Antes de cursar Letras, formou-se em comunicação social. Estudou espanhol em uma escola de idiomas, também tem noções de inglês. Já fez pós-graduação na área de *marketing*, mas se diz desiludida dessa área. Trabalhando na área de recursos humanos, com treinamento de pessoal, descobriu que gosta muito de ensinar. Com o curso de Letras concluído, pretende fazer um mestrado e lecionar numa faculdade.

2.3.4 Marina

Tem 35 anos, é casada, não tem filhos. Natural do Rio Grande do Sul, mora na região metropolitana de São Paulo, onde é estudante e voluntária na área de assistência social. Na juventude teve que parar de estudar para trabalhar. Mais tarde estudou espanhol num curso de idiomas e se envolveu tanto com a língua que seu marido e sua professora a incentivaram a cursar Letras. Gostou muito de ter feito o curso, mas não sabe se vai ser professora.

2.3.5 Olívia

Tem 38 anos, é casada, mãe de dois filhos. Nasceu e vive no interior do Tocantins, onde é comerciante. Estudou um semestre de engenharia ambiental e não se identificou com o curso. Começou a estudar processamento de dados e depois de um ano e meio resolveu desistir, pois não gostou. Tempos depois, com os filhos já crescidos, começou a fazer o curso de Letras na modalidade presencial, mas, por questões familiares, teve que interrompê-lo. Só conseguiu terminá-lo transferindo-o para a modalidade a distância. Paralelamente à graduação, estuda língua espanhola em um curso de idiomas. Pretende ser professora de língua e literatura espanhola.

2.3.6 A professora-pesquisadora

Sou formada em Letras com licenciatura em língua inglesa, mas nunca atuei como professora dessa língua, sempre trabalhei com língua portuguesa e espanhola. Sendo assim, creio ser necessário esclarecer como me tornei professora de espanhol.

Nasci e vivi na região sul até o meu casamento, quando me mudei para a região norte, onde exercia a função de professora de português. Em meados dos anos 90 me interessei pela língua espanhola e comecei a aprendê-la sozinha. Meus parentes do sul me enviaram algum material – livros, dicionário, fitas K7 - e passei a estudar com muito interesse e disciplina.

Depois de um semestre estudando sozinha, surgiu a oportunidade de fazer um curso de verão, com um mês de duração, numa universidade espanhola, juntamente com professores do Paraná. Para me preparar melhor, procurei aulas de espanhol numa escola de idiomas da cidade onde vivia. Lá me informaram que não havia professor de espanhol. Após explicar o porquê de meu interesse me disseram: “Quando voltar da Espanha você vai ser nossa professora.” E assim foi. Fiz meu curso, voltei e comecei a trabalhar como professora de espanhol nessa escola de idiomas e logo também em escolas regulares. Durante um bom tempo fui a única professora de espanhol do lugar.

Em 1998, fazendo as provas em Brasília, obtive o diploma de espanhol como língua estrangeira, em nível superior, pela universidade de Salamanca (DELE). Quando uma faculdade local iniciou o curso de letras com licenciatura em português e espanhol, trabalhei como professora durante os três primeiros períodos. Ao sair da instituição, fui substituída por uma ex-aluna minha, do curso de idiomas, que tampouco tinha graduação em língua espanhola. Creio que minha trajetória exemplifica bem as dificuldades na formação de professores de espanhol em todo o país, talvez mais acentuadas na região norte.

Em 2008 fui chamada a trabalhar na instituição em que realizei esta pesquisa. Logo que fui admitida, cursei, nessa mesma instituição, uma pós-graduação *lato sensu* a distância em educação, comunicação e tecnologias contemporâneas. Esse curso a distância, além de propiciar novos conhecimentos numa área até então desconhecida para mim, foi uma forma de me aproximar mais dos meus alunos, vivenciar o lado deles, os aspectos positivos e negativos dessa modalidade. Já a oportunidade de cursar o mestrado em estudos linguísticos na UFG, possibilitou-me, principalmente, uma visão mais ampla e crítica sobre várias questões linguísticas e sobre a necessidade de formação do professor de língua estrangeira.

Descrito o contexto da pesquisa, assim como os instrumentos de geração de dados e os participantes, finalizo aqui este capítulo passando a seguir à análise dos dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Primeiramente, lembro que esta pesquisa distancia-se dos moldes positivistas, já que não busca testar ou controlar resultados, estabelecer verdades ou reduzir a números e estatísticas toda a subjetividade que dela emerge. Conhecer o aspecto pessoal dos participantes permite identificar os significados que eles atribuem à própria realidade, o que possibilita melhor compreendê-la. (SERRANO, 1998). A metodologia escolhida foi a pesquisa narrativa, na qual o pesquisador coleta histórias de experiências pessoais e profissionais e estabelece relações (não causais) entre elas, chegando a núcleos temáticos que ligam determinados grupos de histórias e resumem os vários significados. Ao analisar esses relatos, o pesquisador procura captar os significados que têm para os participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Esta pesquisa tem por objetivo, por meio da análise das autobiografias de cinco participantes, investigar a construção de suas identidades profissionais relacionando-as ao percurso arquetípico do herói, proposto por Campbell (2008). Para tanto, os dados são analisados à luz das teorias abordadas na fundamentação teórico-metodológica, visando a responder questões como:

- Quem é o narrador presente nas autobiografias?
- Como ele se apresenta?

- Que aspectos influenciam na construção das identidades profissionais dos participantes?

3.1 O narrador como personagem

Quando contamos nossa história, importa muito que nos vejamos como “alguém”, que efetivamente existe, ocupa um espaço, às vezes conquistado a duras penas, que faz planos, sonha... e nos dedicamos a construir uma imagem positiva de nós mesmos e comunicá-la para o mundo que nos cerca. Para a análise das autobiografias é necessário retomar as ideias de Bakhtin (2003, p. 139), para quem a visão retrospectiva da autobiografia permite “olhar-se no espelho” e, a partir desse olhar, definir-se, construir uma identidade, apresentar-se como “alguém”. Lembramos também que para Bakhtin (2003, p. 140) na autobiografia há “uma possível coincidência entre a personagem e o autor nela”. Assim, o resultado da autobiografia não é somente “eu”, o autor, mas também “eu”, a personagem. Então, quando escrevemos uma autobiografia, somos possuídos por um “outro”, que “se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos”. O eu e o outro estão imbricados, inseridos no mundo dos outros, interagindo na família, na comunidade, e, já que a vida do indivíduo segue inseparavelmente da coletividade, quando se propõe narrá-la, é para que os outros tenham conhecimento dela.

Passemos, então, a analisar essas ideias nos excertos a seguir, em que os participantes descrevem o início de sua escolarização.

Excerto 1: Amália

Nasci no ano de 1967, em uma fazenda no interior do Maranhão onde não havia escola nem mesmo professores, mas isso não foi motivo para meu pai se acomodar, mudou-se daquele lugar e fomos morar em outra cidade, onde a educação funcionava de forma precária, [...] Comecei a ser alfabetizada aos 7 anos, mas somente aos 10 conseguia ler e escrever corretamente, este espaço de 3 anos eu escrevia por repetição, copiava tudo mais não sabia ler, [...]

No excerto 1, a narradora Amália evoca a si mesma como a personagem de uma história que teve um difícil início de jornada a ser vencido. A afirmação de que nasceu *em uma fazenda no interior do Maranhão onde não havia escola nem mesmo professores*, pode provocar no leitor uma imagem de pobreza e dificuldade. A expressão grifada lembra que em fazendas do interior poderia até não haver uma escola, mas poderia improvisar-se um ambiente, desde que houvesse um professor; não era o caso da fazenda em que ela nasceu. Na sequência, *mas isso não foi motivo para meu pai se acomodar*, o uso do conectivo chama a atenção para uma mudança positiva promovida pelo pai (herói?): sair da fazenda para

morar na cidade pode representar progresso, ainda que seja uma cidade onde a educação é precária, já que os três primeiros anos em que frequentou a escola não foram suficientes para que ela aprendesse a ler.

Excerto 2: Adolfo

A minha forma formação primária e secundária foram em escola da rede pública. Sou de uma família de seis irmãos [...] Na escola eu era um garoto participativo, no que referia à gincana, brincadeira, [...] mas deixava a desejar muito quando se tratava de conteúdo propriamente dito, tinha muita dificuldade em para diante do professor [...]

No excerto 2, Adolfo também se constrói como um personagem que viveu um começo difícil, estudou na rede pública, é de uma família numerosa; como aluno, primeiramente se qualifica positivamente como *participativo*, isso quando se tratava de gincanas e brincadeiras; na sequência, *mas deixava a desejar muito quando se tratava de conteúdo propriamente dito* as expressões destacadas revelam, de maneira ao mesmo tempo ponto atenuada (*deixava a desejar*) e enfática (*muito*), suas dificuldades como aluno que deveria aprender determinado conteúdo.

Cabe aqui relembrar Hall (2001), quando trata sobre as oposições e contradições próprias da construção da identidade. O autor se refere a Lacan, que numa leitura de Freud, propõe que os sentimentos contraditórios que acompanham a relação do eu no olhar do outro são fundamentais na formação do inconsciente do sujeito e o marcam de forma indelével por toda a vida, deixando-o dividido. Porém, mesmo dividido, o sujeito sente a própria identidade como unificada, o que não passa do resultado da ilusão de si mesmo como pessoa unificada. Essa seria, de acordo com a teoria psicanalítica, a origem contraditória da identidade.

Ainda com relação aos dois primeiros excertos, são narrados problemas relacionados desde a distância geográfica da escola até a dificuldades de aprendizagem. Ainda que se tenha avançado bastante na resolução dessas questões, existem diferenças entre a realidade e o otimismo do discurso oficial. Trata-se de problemas recorrentes na educação brasileira, que afetam principalmente os habitantes do interior do país. E se consideramos a média de idade dos participantes desta pesquisa, que é de 35 anos, significa dizer que começaram a frequentar a escola, em média, no início da década de 1980. Há trinta anos, o acesso à escola era bem mais difícil que atualmente, principalmente em regiões como norte e nordeste. Vale lembrar que Amália nasceu da região nordeste e Adolfo da região norte.

A esse respeito, Ferraro e Machado (2002), contestaram o discurso oficial de que a universalização do acesso à escola se tivesse efetivado no Brasil. Para os autores, com base no censo de 1996, o não acesso à escola, ainda era um problema real no Brasil. As desigualdades regionais eram

gritantes e muitas pessoas nunca tinham ingressado na escola, e isso não se limitava à região nordeste, também se estendia à região norte.

Nos três excertos que seguem, continuamos observando a presença do narrador personagem. É como se a experiência da escrita, da retrospectiva, produzisse dois eus: o eu que está escrevendo agora (narrador), olhando para aquele eu que vivenciou o passado (personagem).

Excerto 3: Marina

Mi trayectoria educacional empezó en casa con mis padres. Cuando llegué a la escuela me ponía nerviosa con la profesora enseñando las letras. Yo ya las conocía y quería aprender a escribir lo que me venía a la cabeza. [...] Era una escuela particular, fundada por sacerdotes católicos. Había muchas reglas [...]

Excerto 4: Adriana

Minha vida escolar começou aos 04 anos quando finalmente eu fui para a escola, [...] eu já sabia escrever meu nome e algumas palavrinhas [...] Meus pais com muito esforço me colocaram num colégio particular [...] Eu tive muitas dificuldades com o inglês até meus pais me colocarem num curso de inglês das escolas [...]

Excerto 5: Olívia

Iniciei meus estudos no Colégio [...] aos sete anos para fazer Jardim, mas como eu já sabia ler e escrever bem (fui ensinada em casa pelos meus irmãos) fui então transferida para a 1ª série.

Assim como nos excertos 1 e 2, as participantes nos excertos 3, 4 e 5 narram o início de sua escolarização, entretanto, as participantes destes, nascidas nas regiões sul, sudeste e norte, não relatam dificuldades relacionadas ao início da escolarização. Elas apresentam uma informação comum: já haviam aprendido as primeiras letras com a família. O uso de “já”, que pode ser lido como forma de valorizar, intensificar o efeito dessa informação, aparece nos três excertos: 1 - *Yo ya las conocía (las letras)*, 2 - *eu já sabia escrever meu nome e algumas palavrinhas*, 3 - *eu já sabia ler e escrever bem*. Essa informação parece remeter a certo mérito que as preparava para enfrentar a jornada, por já haverem chegado à escola alfabetizadas, o que pode representar uma vantagem, uma vez que ainda é bastante difundida e valorizada no senso comum a ideia de que precocidade se relaciona à inteligência.

Também fica claro nos excertos anteriores a importância do papel da família, funcionando como agente formador; pais e irmãos que se preocupam com a educação sugerem uma aproximação do ideal familiar, o que, sem dúvida, reflete uma imagem positiva. Essa imagem positiva da família também está presente no esforço dos pais em colocar o filho numa escola privada, como se lê no excerto 4: *Meus pais com muito esforço me colocaram num colégio particular [...] meus pais me colocaram num curso de inglês*; e no 5: *Era una escuela particular, fundada por sacerdotes católicos*.

Como na sociedade brasileira, de maneira geral, a escola pública é vista como deficiente (principalmente em se tratando de ensino fundamental e médio), o fato de conseguir colocar o filho na

escola privada ou num curso de idiomas, ainda que à custa de sacrifícios, é considerado de grande valia para garantir sua ascensão num mundo competitivo. Trata-se de um pensamento errôneo, uma vez que o simples fato de uma escola ser particular, seja de ensino regular, seja de ensino de línguas estrangeiras, não lhe confere qualidade necessariamente. A esse respeito já vimos na fundamentação teórico-metodológica que o discurso oficial, por meio das Orientações Curriculares do Ensino Médio, contesta essas afirmações e ressalta que, em se tratando do ensino de língua estrangeira, tal ensino não deve atender só a apelos de mercado do mundo globalizado; mas sim contribuir com a formação integral de cidadãos.

Mas as razões desse pensamento podem estar relacionadas a um descompasso entre as expectativas da sociedade e o que a escola pública de maneira geral oferece. Para Alves (2005), conquistas importantes da humanidade, advindas da Revolução Industrial, dos meios de comunicação de massa, da automatização e da informática não têm chegado à escola, que ao ser dominada pelo manual didático, renunciou à possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo. O autor insiste na necessidade de reflexão sobre a historicidade da instituição escolar e lembra que, entre fins do século XVIII e primeira metade do século XIX, os pedagogos burgueses, ao deparar-se com a constatação da existência de diferentes classes sociais, tiveram que fazer concessões e justificar dois tipos de escola: uma para os trabalhadores e outra para os dirigentes da sociedade. Parece que essa justificativa continua servindo bem à sociedade capitalista.

Na leitura dos excertos a seguir, vamos analisar o discurso da sociedade refletido no discurso do narrador personagem. Aqui nos reportamos a Vygotsky (2001), que em sua teoria sociointeracionista apresenta uma visão do homem como ser essencialmente social. Segundo o autor, é na relação com o próximo e por intermédio da linguagem que ele se constrói e se desenvolve. Diferentemente dos demais animais, o homem não está limitado a sua experiência pessoal, as suas próprias reflexões. Ao contrário, sua experiência individual se nutre e se difunde devido à apropriação da experiência social.

Excerto 6: Adolfo

[...] sempre passava de ano, confesso que não tinha as melhores notas, mas eram suficientes para ir para a próxima série (Se fosse hoje, tenho certeza que eu iria aproveitar bem mais que estava sendo oferecido pelos professores). [...] Lembro que sempre quando tinha competições de desenho à mão livre lá esta eu, às vezes não ganhava, mas tinha que participar.

No excerto 6, Adolfo alterna uma informação socialmente considerada positiva, *sempre passava de ano*, com outra considerada negativa, *confesso que não tinha as melhores notas*. Ameniza a informação, não diz que tinha notas ruins, diz que não eram *as melhores*. Chama a atenção a escolha do verbo *confessar*, como se não ter boas notas fosse uma falta, um pecado. Trata-se de um discurso comum na sociedade, e do qual Adolfo parece se apropriar. A sequência entre parênteses, *(Se fosse hoje, tenho certeza que eu iria aproveitar bem mais que estava sendo oferecido pelos professores)*, também revela

essa possível apropriação. Importa aqui analisar a relação emissor – destinatário que motiva esse discurso, até certo ponto previsível; pois, a princípio, ele, como futuro professor concluindo sua formação, escreve para sua professora da graduação (o outro). Cabe aqui retomar resumidamente o conceito bakhtiniano de diálogo e a ligação íntima entre enunciação, destinatário e voz, isto é, a voz produz a enunciação que sempre se dirige a um destinatário. O discurso não reflete somente as vozes do falante e do destinatário, mas muitas outras, que existiram na história, na cultura. A voz não existe isoladamente e não é neutra. Um indivíduo existe em relação aos outros. (BAKHTIN, 2004)

Reforçando essa ideia, vemos que Adolfo, quando se refere às competições de desenho e usa a expressão *lá estava eu*, (o narrador homem vê o personagem menino) *às vezes não ganhava, mas tinha que participar* parece reproduzir a máxima popular, tão difundida em nossa cultura, segundo a qual o importante é competir, não necessariamente ganhar.

Excerto 7: Adriana

Em pouco tempo comecei a me destacar no emprego, sempre fui muito batalhadora e tenho facilidade de trabalhar com metas. Cheguei a ganhar um prêmio como melhor estagiária da empresa [...]

Excerto 8: Olívia

[...] resolvi prestar vestibular [...] e fiquei muito feliz porque mesmo depois de anos sem estudar passei em 2º lugar no vestibular.

Nos excertos 7 e 8, os discursos de Adriana e Olívia também reportam à competição, valor muito arraigado e valorizado pela sociedade capitalista.

Excerto 9: Marina

Después me fue a una escuela estadual [...] Era una escuela vinculada a la base aérea de Canoas y nuevamente teníamos muchas reglas. La carga horaria era muy larga, teníamos libros didácticos inmensos [...] Las cuestiones de las pruebas que hacíamos eran sacadas de pruebas de universidades de todo Brasil. [...] El cobro era grande. Y yo enfrenté el monstruo de la recuperación por la primera vez.

No excerto 9, Marina informa, inicialmente, que foi estudar numa escola estadual (sua escolarização inicial foi em escola particular). Na sequência, ela parece justificar que, ainda se tratando de uma escola pública, o ensino era “puxado” (termo bastante utilizado no senso comum), pois tinha vínculo com a aeronáutica. Assim como em boa parte da sociedade, os modelos positivistas parecem influir no discurso de Marina, na sua concepção do processo ensino-aprendizagem. Suas escolhas lexicais sinalizam para isso, por exemplo: *teníamos muchas reglas, carga horaria era muy larga, libros didácticos inmensos, cuestiones de las pruebas [...] sacadas de pruebas de universidades de todo Brasil*. Não

atender a tantas exigências custou-lhe o encontro, pela primeira vez na vida, com *el monstruo de la recuperación*. Esse encontro, aliás, parece bem justificado diante do contexto que ela descreve.

Como vimos, de acordo com Vygotsky (2001), a experiência individual parece realmente se alimentar e se difundir devido à apropriação da experiência social. Reforçando essa ideia, Moita Lopes (1998) lembra que as identidades sociais são sempre construídas por nossas práticas discursivas em relação ao outro, nos constituímos pela linguagem em diferentes contextos sociais.

Assim, nas autobiografias escritas pelos participantes desta pesquisa, podemos ler um narrador que se assume como personagem, o resultado da junção do eu e do outro, entre os quais não há conflito, já que o mundo de ambos está conectado ao mundo dos outros, da coletividade. Uma vez que são íntimos, personagem e narrador podem um narrar sobre o outro. A vida e a coletividade correm inseparáveis; a vida é compreendida e construída como uma possível narração que se faz para os outros “- a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação da minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros, [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 141)

Na sequência, passo a analisar como o narrador personagem das autobiografias se apresenta. Como já foi mencionado na fundamentação teórico-metodológica, é possível associar a jornada descrita pelos participantes desta pesquisa com a jornada do herói, proposta por Campbell (2008).

3.2 A jornada do herói

Nas autobiografias produzidas pelos participantes desta pesquisa há semelhanças que dizem respeito a uma trajetória de luta. Com suas múltiplas identidades: pais, filhas, esposas, trabalhadores, estudantes, representam um contingente da população que com dificuldades consegue chegar ao nível superior e terminá-lo. Nessas autobiografias, pode-se ler a figura do herói, capaz de enfrentar e superar reveses para alcançar um objetivo. Aqui, vale relembrar o percurso arquetípico proposto por Campbell, que consiste, resumidamente, em partir do lugar em que o herói está para viver a aventura, enfrentar dificuldades, receber ajuda mágica e ser submetido a provas. A apoteose ocorre quando o herói percebe o que está buscando. Por fim, é preciso retornar à vida normal. Na continuação, proponho associar essas etapas do percurso arquetípico às autobiografias dos participantes. Assim, iniciamos com a aceitação ao chamamento do herói à aventura.

3.2.1 Partir para a aventura

Ora, o desejo de aprender, a vontade de frequentar a escola para ser alguém são razões bastante fortes para impulsionar o início da jornada. Nossos cinco heróis passaram por isso, e, como já vimos anteriormente, para alguns deles, a jornada já começou difícil, o acesso à educação representou um grande desafio a ser vencido. Mas, por que atribuir tanto valor à escolarização? Parece que a formação do ser social é um aspecto que muito preocupa as sociedades de maneira geral.

Campbell (2008) lembra que uma das funções da mitologia e dos ritos é pedagógica, isto é, devem levar a criança à maturidade e depois ajudar os idosos a morrerem. Os ritos primitivos, como o tapinha que o bispo dá na pessoa durante a cerimônia do crisma, servem para acordá-la, despertá-la da infância para a vida adulta. A infância é a fase da dependência e da obediência, mas chega o momento de tornar-se autoconfiante e independente. Há muitas formas de iniciação que marcam essas passagens. Nesse ponto, segundo o autor, há uma diferença entre a atitude tradicional e a atitude ocidental contemporânea. Segundo a ideia tradicional o adulto deve assumir, sem criticar, as leis da sociedade e representá-las. Já na atitude ocidental contemporânea espera-se que o indivíduo avalie a ordem social e a si mesmo e depois contribua de forma crítica. Isso nos permite ver a escolarização inicial como um rito de passagem que pode ajudar o indivíduo a assumir suas atribuições de adulto.

Segundo Rangel (1999), no caso das sociedades capitalistas, dependendo da escolarização, os adultos não serão apenas homens e mulheres, mas cidadãos com diferentes profissões, com poder aquisitivo diferenciado, com maior ou menor poder de interferência política. O início da escolarização, visto como um processo de passagem da infância para a idade adulta, é um problema comum a todas as sociedades humanas. Os processos de socialização e educação das crianças têm como principal finalidade a formação do adulto. Ainda que se trate de uma afirmação óbvia, não é banal; para a formação da pessoa cada sociedade estabelece práticas sociais associadas às referências culturais vigentes, que implicam na escolha de estratégias e objetivos relacionados à pessoa que se quer formar, assim, a formação da pessoa adulta é o foco do processo de socialização e educação.

Depois da partida, para dar continuidade à jornada, o herói precisa de ajuda mágica.

3.2.2 A ajuda mágica: família, professores, leitura, EaD

Como já vimos em excertos anteriores, o papel da família como agente formador ficou bem marcado nas histórias relatadas por nossos heróis, ou por tê-los ajudado a buscar oportunidades de acesso

à educação, ou mesmo por ter participado ativamente no processo de alfabetização. Vamos considerar esse papel da família como uma ajuda mágica que o herói recebe para seguir sua jornada.

Excerto 1: Marina

Mi profesora y mi marido decían: ¿por qué no haces Letras? Y pensé: ¿por qué no? Un día vi en la tele el anuncio de ... Me inscribí y aquí estoy... (Marina)

Excerto 2: Amália

Não tive uma boa formação primária, somente na 5ª série ginásial encontrei uma professora de língua portuguesa, que consertou os quatro anos anteriores de aprendizagem mal feita [...]

No excerto 1, Marina enfatiza o papel do marido e da professora como incentivadores de sua jornada; no excerto 2, Amália ressalta a importante participação de uma professora em sua formação. Vemos, assim, que família e escola podem (e devem) se complementar no papel de formadores e incentivadores da educação. Documentos oficiais preveem essa relação e vão além, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006), que em seu artigo 1º reza que “[a] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Ainda a respeito da relação família-escola, que idealmente deveria ser harmoniosa, percebe-se certa indefinição de papéis, uma tem atribuído à outra funções e culpas, o que não colabora com a melhoria da educação. Perez (2009), em pesquisa realizada em escola pública no interior de São Paulo, lembra que não se pode atribuir tanto o sucesso quanto o fracasso escolar a apenas um fator; ao contrário, dependem de vários fatores relacionados ao próprio educando, a seu meio familiar e ao sistema escolar, no que diz respeito à seleção dos conteúdos, às formas de avaliação, à qualidade e eficiência do ensino, à adequação da escola à diversidade socioeconômica e cultural de seus alunos, entre outros. Em sua pesquisa, a autora concluiu que, dependendo do incentivo da escola e da família nas atividades escolares, os alunos melhoram o desempenho quando há um acompanhamento efetivo de ambas as instituições, ou pioram quando esse acompanhamento é insuficiente ou não existe.

Quanto à *professora de língua portuguesa que consertou os quatro anos anteriores de aprendizagem mal feita*, à que Amália se refere no excerto 2, vale retomar Rollemberg (2003, p. 251), para quem a sociedade desenvolveu certas ideias e mitos relacionados à construção da identidade do professor, que, neste caso, reforçam um aspecto positivo: a visão do professor como detentor do saber e

responsável pela formação do jovem. Alguém capaz de “consertar” em um ano quatro anos de “estrago” é digno de nota (é mesmo um mágico?).

Também chama a atenção o papel que os participantes atribuem à leitura na sua vida, mais uma ajuda mágica para enfrentar a jornada. É o que sugerem os fragmentos seguintes.

Excerto 3: Adolfo

A leitura era algo que me acompanhava, já bem novinho tinha coleção de histórias em quadrinhos [...]

Excerto 4: Amália

Fora da escola a, curiosidade era grande, quando eu encontrava qualquer objeto que tinha algo escrito, eu lutava até conseguir ler [...] (Amália)

Excerto 5: Adriana

[...] e eu achava lindo ver os adultos lendo jornais e revistas queria aprender também.

Excerto 6: Olívia

Minha formação primária e secundária ocorreu toda no Colégio ... de forma tranqüila, sempre com boas notas e com professores que sempre estimularam o meu gosto pela leitura, fato que considero fundamental para o meu bom desempenho escolar.

Não há que se questionar a importância da leitura para a formação integral da pessoa. Pena que esse tema, muitas vezes, se limite a um chavão no ambiente escolar. Alardeada como panacéia para os males da educação, talvez ela não seja tão praticada como deveria (quer por professores, quer por alunos), como sinalizam avaliações recentes que evidenciam, entre outros problemas, os relacionados à formação de leitores na escola brasileira de modo geral (Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo). Para Ferreira e Dias (2002) o acesso ao aprendizado da leitura é um dos muitos desafios da escola e, talvez, o mais valorizado e exigido pela sociedade. As autoras se referem a Foucault (citado por FERREIRA e DIAS, 2002), para quem o aprendizado da leitura, visto de uma perspectiva mais política, só acontece quando o aprendiz entende o poder de mudança que o escrito (e o não escrito!) (Grifo das autoras) possui; poder esse que pode levá-lo a perceber o mundo, possibilitando-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos. Assim sendo, o autor propõe que não apenas a escola e os professores sejam responsáveis pela formação do leitor, mas também a família, a biblioteca, as empresas, a sociedade, enfim.

Ferreira e Dias (2002) corroboram as ideias de Foucault, e acreditam que a leitura, como atividade capaz de mudar o indivíduo e favorecer a possibilidade de transformações coletivas, só pode acontecer a partir de uma conscientização da sociedade, que pode ser promovida a partir de uma mudança

no projeto político da escola e da concretização de uma proposta social de leitura. Lembram, ainda, alguns problemas comuns enfrentados pelos professores, cuja atuação fica prejudicada por falta de condições objetivas de trabalho, como a falta de material impresso na escola, inexistência de bibliotecas, ou, se existem, têm acervo insuficiente; também faltam bibliotecários para administrá-las e coordená-las. Além disso, ainda existe na escola a crença no treinamento de habilidades como condição indispensável para a alfabetização e a ênfase na leitura e escrita como forma de ascender socialmente no futuro, desconsiderando seu uso no cotidiano presente.

Passemos a outro ajudante importante na jornada dos nossos heróis: a EaD. Palloff e Pratt (2004) enumeram algumas características que propiciariam o sucesso do aluno virtual, entre elas, a necessidade de acesso a um computador e saber usá-lo, ter a mente aberta a novas experiências educacionais, querer dedicar muito de seu tempo aos estudos, não ver o curso como um meio mais fácil de obter um diploma, e, principalmente, acreditar que a aprendizagem de qualidade pode ocorrer em qualquer momento e lugar. Deste aluno, espera-se, também, que aprenda de modo autônomo, seja auto-determinado, desenvolva estratégias de estudo e explore os novos recursos de comunicação.

Entretanto, o tempo virtual que deve ser administrado pelo aluno, muitas vezes é confundido com facilidade e descompromisso. Não é o que pensa Marina, que nega essa suposta facilidade que muitos veem na EaD.

Excerto 7: Marina

No es fácil aunque a uno le parezca. En verdad sólo empecé a sentirme alumna cuando surgió el AVA y pasamos a tener contacto con los profesores. No voy a generalizar pero para mí la experiencia en el CA no fue buena. Hay mucha desorganización y falta preparación a los tutores. Después que pasé a usar el AVA, nunca más dependí del tutor para sacar mis dudas. Pasé yo a sacarlas de él. [...] Ver a los profesores en la tele y sentir como si estuviesen cerca de nosotros. Tener contacto con personas maravillosas de todo Brasil [...]

No excerto 7, Marina, além de fazer uma crítica ao sistema utilizado pela universidade em que se realizou a pesquisa relacionada à desorganização do CA e ao despreparo dos tutores, salienta a importância do AVA na modalidade EaD. Retomando Valentini e Soares (2005, p.19), “Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na WEB, “cenários onde as pessoas interagem”” (Grifos do autor). Trata-se de possibilidade efetiva de alunos e professores interagirem. Para Marina, o AVA parece ter funcionado como cenário de interação. É o que se pode ler no fragmento seguinte.

Excerto 8: Marina

A los profesores les conozco a todos. Por lo que escriben sé si están bien o no, si están con prisa, si pararon y escribieron aquello para mí o fue un ctrl+c ctrl+v, si les gustan mis comentarios o se les pareció provocación. A mí me encanta escribir y creo que las palabras desnudan nuestra esencia. Aquello que escondemos de todos, hasta de nosotros mismos delante del espejo, está expuesto en el AVA para todos los colegas y profesores. No hay como engañar o engañarse.

Talvez a interação possibilitada pelo AVA esteja superdimensionada nas palavras de Marina: *Aquello que escondemos de todos, hasta de nosotros mismos delante del espejo, está expuesto en el AVA para todos los colegas y profesores. No hay como engañar o engañarse.* Ainda que nossas palavras digam muito do que somos, sempre há a possibilidade de enganar ou enganar-se, qualquer seja a forma de comunicação.

Também com relação ao fórum de discussão como meio de interação, vemos no excerto que segue a importância que Adriana lhe atribui.

Excerto 9: Adriana

[...] gosto de participar dos fóruns, expor minhas opiniões, pergunto minhas dúvidas até não restar uma sobrinha dela.

Já Adolfo, no excerto a seguir, vê na EaD *um diferencial* e não expressa dificuldades com relação à modalidade, colocando-se como *um aluno pesquisador, fiel a si mesmo*. Parece enquadrar-se nas características que Palloff e Pratt (2004) atribuem ao aluno virtual com possibilidades de sucesso, de quem se espera que aprenda de modo autônomo e seja auto-determinado.

Excerto 10: Adolfo

[...] fui aprovado em um curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Mas tinha um diferencial, o curso era a distância. Com o passar do tempo aprendi a estudar, ser um aluno fiel comigo mesmo [...] Quando comecei a estudar nesta modalidade não tive problema, já estava preparado para ser um aluno pesquisador.

Já na experiência de Olívia, expressa no excerto que segue, podemos, inicialmente, ver o preconceito relacionado à EaD. Sentiu-se atraída pela facilidade de assistir às aulas uma vez por semana, mas teve receio de deixar a modalidade presencial, por fim surpreendeu-se com a possibilidade de concluir o curso satisfatoriamente.

Excerto 11: Olívia

Foi então que me falaram do curso de Letras a distância da [...] e eu resolvi então ir estudar dessa forma, já que eu precisaria ir uma vez por semana. Fiquei receosa no início, com medo de

prejudicar minha formação, mas me surpreendi com o nível dos professores e do material de estudo e vi que poderia concluir meu curso de forma satisfatória. (Olívia)

Vale lembrar que, de acordo com os dados do questionário disponível, os participantes classificam seu conhecimento de informática entre razoável e bom e todos podem acessar o AVA de suas casas, o que pode representar um fator facilitador do estudo.

No entanto, ainda que receba ajuda mágica, a jornada não é fácil, o herói será submetido a provas e testes ameaçadores.

3.2.3 As provas ameaçadoras às quais o herói é submetido

Chegamos à outra etapa da jornada . Agora os heróis terão que enfrentar provas ameaçadoras. Essas provas podem se relacionar a dificuldades financeiras ou problemas familiares, entre outros, causas bastante comuns de evasão escolar.

Mitrulis (2002) lembra que o ensino médio no Brasil é, em grande parte, de responsabilidade da esfera pública, que oferta cursos concentrados no período noturno, cujas taxas de desempenho são geralmente inferiores às dos cursos diurnos. Seu público é principalmente formado por jovens que, se já não estão empregados, estão em busca de trabalho remunerado. É o caso da maioria de nossos heróis, que chegaram ao ensino médio e tiveram que trabalhar, ou mesmo desistir dele e esperar muito para concluí-lo.

Excerto 1: Adolfo

Na segunda fase as coisas mudaram, tive que trabalhar durante o dia e estudar no período noturno. Essa mudança mexeu muito com meu rendimento escolar. Não era fácil passar o dia todo trabalhando e chegar à escola, às vezes sem jantar e ainda enfrentar cinco aulas de quarenta minutos.

Excerto 2: Amália

[...] durante muitos anos eu alimentei o desejo de estudar o idioma, mas como não havia concluído o ensino médio, tinha dificuldade de voltar a sala de aula, trabalhava e trabalho muito, [...]

Excerto 3: Marina

Como no tenía condiciones de continuar mis estudios, fue a trabajar. De ahí en delante muchas cosas malas nos pasaron y estudiar no hizo parte de mis opciones. No sé ni explicar el porqué. Fueron años negros y hoy los veo como una novela que terminó, sus historias y personajes quedaron en los recuerdos.

Dá a graduação ser para muitos um sonho distante. Dos que conseguem entrar num curso superior, são muitos os que desistem.

Com relação à evasão das universidades, Paredes (1994) separa em dois grandes grupos as possíveis causas dela, tanto das instituições públicas quanto das particulares: causas internas à universidade, ou seja, a desistência se daria em função do desagrado relacionado ao método didático pedagógico, aos professores e/ou à infraestrutura universitária; e causas externas à universidade, como dificuldade de adaptação, problemas financeiros, decepção quanto ao curso escolhido e/ou problemas de ordem pessoal das mais variadas espécies: doenças, problemas familiares, conjugais e/ou psicológicos.

De acordo com Ribeiro (2005), o fenômeno da evasão deve ser buscado na relação entre essas causas internas e externas, espaço em que as possibilidades dos projetos de vida de cada pessoa se constroem na união entre as dimensões individual e social, que criam a idealização e realização de uma trajetória de vida. Essas causas internas e externas podem ser lidas nos excertos seguintes.

Excerto 4: Adriana

[...] a necessidade me fez aceitar um estágio remunerado para eu conseguir pagar minha faculdade [...] consegui meu emprego, com a ajuda do meu pai eu logo coloquei as parcelas e dia e o pastor da faculdade também soube da minha situação e pediu para uma assistente social ir à minha casa [...] Hoje, trabalho como secretária e ainda tenho que arrumar tempo para estudar e estagiar [...]

Excerto 5: Olívia

[...] prestei vestibular para Engenharia Ambiental [...] cursei um semestre e não me identifiquei com o perfil do curso [...] prestei novo vestibular [...] para Processamento de dados [...] resolvi desistir [...] alguns problemas familiares me impossibilitaram de continuar indo todos os dias à faculdade, fato que estava prejudicando a minha formação e me fazendo correr o risco de abandonar o curso.

Excerto 6: Adolfo

[...] optei por fazer *Sistema de Informação*, a princípio estava muito empolgado com o curso. [...] sabia que ao me formar iria ganhar muito dinheiro. Cursei então o primeiro período, o segundo, já percebia que aquele curso não tinha a minha cara [...]

E o fato de ter nascido mulher, pode ser considerado como mais uma prova a ser vencida pela heroína? Parece que sim. Afinal, a jornada fica bem mais difícil quando se tem filhos para criar, marido para cuidar, casa para limpar... A questão do gênero é outro aspecto observável nas autobiografias, como vemos no excerto a seguir.

Excerto 7: Amália

[...] conclui o ginásio com 16 anos, mas aos 18 me casei, deixando de freqüenta a escola por 22 anos [...] não havia concluído o ensino médio, [...]

Segundo Heilborn (1997, p. 298), as categorias de gênero “revelam sempre uma relação de natureza assimétrica. Trata-se de um imperativo simbólico originado por constrangimentos estruturais de ordenação da cultura”. De forma geral, a sociedade, o mercado de trabalho fazem a divisão de trabalho por sexo, há “serviço de homem”, e “serviço de mulher”, o que gera uma relação de dominação e submissão. Para Saffioti (1987), a sociedade trabalha muito na naturalização desse processo. Logo, como a mulher é naturalmente capaz de dar à luz, também é natural que ela se dedique às tarefas domésticas, como a educação dos próprios filhos. E se é da natureza feminina educar, isso pode se estender aos filhos dos outros.

Excerto 8: Olívia

[...] pensei em estudar Letras, mas como logo me casei deixei os estudos de lado. Vieram os filhos e aquela vontade de estudar novamente estava cada vez mais forte [...] com os filhos já crescidos resolvi prestar vestibular para o curso de Letras [...] passei [...]

Retomando Louro (1997, p. 444-453), as primeiras escolas normais visavam à formação de mulheres baseadas na crença de que o instinto maternal ajudaria na educação das crianças. Assim, em meados do século XIX, com a regulamentação da profissão de professor, ocorreu no Brasil um processo de “feminização do magistério” e a consequente construção social do magistério mais como uma ocupação que uma profissão a ser exercida pela mulher.

Algumas características da Ead, como a possibilidade de poder estudar em casa, organizar os próprios horários também são fator atrativo para mulheres mães de família.

Excerto 9: Marina

[...] Me siento bien en poder estudiar en casa con tranquilidad. Tengo tiempo para conciliar mis actividades voluntarias, que son mi vicio. Me encanta tener la posibilidad de iniciar un curso superior a los 32 años y ahora con casi 36 estar lista para un nuevo desafío.

Vencidas as provas ameaçadoras, os heróis passam a outra etapa da jornada: a apoteose, na qual se deparam com a descoberta do que vinham buscando.

3.2.4 A apoteose - o herói percebe o que está buscando

Segundo Costa (1995), no Brasil, historicamente, a atividade docente esteve ligada à catequese, à ação civilizatória conduzida pela igreja, que estreitava os vínculos entre ação pedagógica e missão

religiosa. Essa tradição foi assimilada pela cultura do magistério, e atualmente ainda há uma visão social que tende a associar a docência com vocação, missão, atividade a ser exercida por pessoas abnegadas, desprendidas.

Essa visão do magistério/sacerdócio pode ser lida nas autobiografias, em que a profissão de professor é *percebida* em determinado momento, vista como um *despertar para a educação*, ou mesmo associada ao trabalho *pastoral* e trabalho *voluntário*.

Excerto 1: Adriana

[...] passei por algumas empresas, dava treinamentos e ensinar os outros era uma das coisas que eu mais gostava de fazer [...] nessa época eu percebi que queria muito dar aulas [...]

Excerto 2: Adolfo

O meu despertar para a educação se deu por volta do ano 2003, quando comecei a trabalhar em uma pastoral da igreja Católica [...] pude perceber que tinha vocação para o magistério. [...] descobri que estava fazendo o curso errado, descobri que tinha que fazer letras.

Excerto 3: Amália

Já atuei em sala de aula com voluntaria no ensino médio, não estava preparada, mas cada dia que passava eu aprendia mais e mais [...]

Com relação às expectativas que a sociedade deposita no papel do professor, Nóvoa (1999), lembra que “[Nos] dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’”. Por todos os cantos clama-se pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão. Políticos, especialistas, pesquisadores, a sociedade de maneira geral, chamam a atenção para as atribuições dos professores: cabe a eles formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, formar as gerações do século XXI, preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização.

Não que o professor possa se eximir dessas atribuições, ele tem sim parte importante na formação das futuras gerações. Mas o distanciamento entre o que dele se espera e aquilo que lhe é possível dar pode ser diminuído, principalmente por meio do investimento efetivo na sua formação.

Descoberto o “tesouro”, que para alguns dos nossos heróis é a “vocação” para ensinar, é hora de voltar da jornada e dividi-lo com a sociedade.

3.2.5 O retorno à vida normal

Como já vimos, no percurso arquetípico do herói proposto por Campbell, a última etapa da jornada é o retorno à vida normal. Segundo o autor, há a possibilidade de se recusar a voltar. Também

pode-se voltar de acordo com as imposições da sociedade, ou ainda voltar e tentar dar às pessoas os tesouros encontrados na aventura. Essa etapa da jornada não se concretiza nas autobiografias, uma vez que retratam desde a formação inicial dos participantes até a conclusão da graduação. Mas o que se pode observar é a intenção da maioria dos participantes em exercer a função de professor. Proponho que finalizemos a jornada do herói comparando essa intenção de ser professor com o retorno à sociedade para com ela dividir o *tesouro* conquistado na jornada.

Dos nossos heróis apenas Marina não menciona em sua autobiografia a possibilidade de ser professora. Quanto à Olívia, é comerciante, mas acena para a possibilidade de exercer a profissão.

Excerto 1: Olívia

Os meus objetivos quanto ao curso de Letras foram de aprimorar meus conhecimentos da língua, literatura e cultura dos povos de Língua Espanhola para que eu pudesse atuar em sala de aula [...]

Parece que o uso dos tempos verbais deixa essa intenção só mesmo no âmbito da possibilidade: *Os meus objetivos [...] foram [...]* (pretérito perfeito indicativo), *[...] para que eu pudesse [...]* (imperfeito subjuntivo); talvez porque seja difícil trocar de profissão, talvez pela questão financeira; nesse aspecto a profissão de professor não é muito atrativa.

Já Amália é costureira e pretende ensinar língua e literatura espanholas.

Excerto 2: Amália

O objetivo principal é o aprendizado do espanhol e suas literaturas, para que no futuro próximo eu consiga ensinar [...] espanhol.

Amália parece mais segura quanto à mudança de profissão, o que pode ser lido em suas escolhas lexicais, como os tempos verbais: *O objetivo principal é [...], [...] no futuro próximo eu consiga ensinar [...]*.

Quanto a Adolfo, já é professor e parece entusiasmado.

Excerto 3: Adolfo

Fiz uma seleção em uma escola particular para lecionar literatura Brasileira, artes e língua espanhola, fui bem e fui aprovado. A partir deste momento (Ano de 2010) comecei a trabalhar em sala de aula. As séries eram o nono ano e os três anos da segunda fase, ou seja, os alunos eram de adolescentes. Comecei a trabalhar com língua portuguesa e produção textual, claro que aceitei de primeira.

O entusiasmo de Adolfo se expressa quando diz *claro que aceitei de primeira*. Trabalhar quatro disciplinas com adolescentes, entre elas língua espanhola, não parece tarefa fácil. Mas, como vimos anteriormente, Adolfo é dos participantes que concebe a profissão de professor como uma vocação; talvez seu entusiasmo possa ser relacionado a essa concepção.

Finalizando, Adriana é assistente administrativa, mas como enfrenta dificuldades em conseguir emprego na área de comunicação, cogita a possibilidade de ser professora.

Excerto 4: Adriana

Já mandei currículos para várias faculdades, tento entrar na área de comunicação e marketing, afinal tenho mais experiência e preparo nesta área, mas agora com o término da faculdade de letras talvez eu direcione meu foco para a educação. (Adriana)

Adriana vive em São Paulo, um grande centro onde inúmeras faculdades de comunicação formam muita gente, tornando o mercado de trabalho muito competitivo. A possibilidade de ser professora fica como segunda opção, com a qual ela não parece muito comprometida: *talvez eu direcione meu foco para a educação*. Vale observar que é comum muitos profissionais de diferentes áreas que, por não conseguirem emprego na sua área de formação, dão aulas como “bico”. Trata-se de uma situação que, muitas vezes, pode levar ao descompromisso com a educação e à desvalorização da profissão de professor.

Segundo Campbell (2008), o retorno da jornada pode não ser fácil. Tentar dar às pessoas as dádivas, os tesouros que você encontrou na sua aventura, sem imposições, nos termos e proporções que a sociedade é capaz de receber, não é tarefa fácil. Entretanto, Campbell diz que a boa vida é aquela com uma jornada do herói após outra, em que atendemos o chamado da aventura para buscar novos horizontes. Se tivermos coragem de ousar enfrentaremos perigos, receberemos ajuda e atingiremos nosso objetivo, ou não. Mas tentamos.

3.3 O herói na construção da identidade profissional do professor

Na sequência, passamos a analisar aspectos que influenciam na construção da identidade do professor, tais como um modelo de professor que se aproxima ao herói e apresenta características bastante idealizadas, e também a importância que os participantes dão à aquisição da língua espanhola, expressa pelo “encantamento” com que a ela se referem.

3.3.1 O professor herói

Vemos que nas autobiografias a maioria dos participantes parece reproduzir uma visão bastante idealizada do professor: é o profissional que *adora explicar*, capaz de *fazer os alunos refletirem*, volta ao assunto com *prazer*. Essas expressões podem indicar uma busca de aproximação ao modelo do profissional que ama seu trabalho e é bom no que faz, em contraposição ao professor rabugento e de má-vontade, figuras que comumente povoam a vida escolar das pessoas. Nesse sentido, vale retomar Hall (2001) que enfatiza o caráter cultural no processo de constituição das identidades, além do que dizemos ou pensamos que somos, contribuem os discursos sobre nós, que acabam nos levando a ser como dizem que somos. Assim, as identidades seriam produto de solidificações de diferentes identificações que escolhemos e cremos que partem de nós mesmos, mas que, na verdade, formam-se a partir de determinadas circunstâncias, sentimentos, histórias, etc.

Excerto 1: Adriana

[...] eu adoro explicar, fazer os alunos refletirem, gosto de avaliá-los só pra ver e perceber se o conteúdo foi assimilado e caso não tenha sido volto ao assunto com prazer [...]

De maneira geral, no decorrer de nossa vida escolar, alguma vez nos deparamos com disciplinas e conteúdos que achávamos difíceis, o professor explicava uma vez, duas vezes e seguíamos não entendendo. Daí a vergonha, o medo de dizer que ainda não tínhamos entendido, acreditar que os colegas e o professor pensavam que éramos “burros”. Esse quadro não é difícil de encontrar no contexto escolar. Diante dele, o professor descrito por Adriana é o ideal: *adoro explicar*, [...] *volto ao assunto com prazer* [...].

Excerto 2: Adolfo

Como no ensino escolar, a catequese religiosa requer muito estudo e preparação para trabalhar com públicos de diferentes pensamentos, idades etc. [...] Cabia ao professor criar uma didática que levasse os dois grupos a pensarem como necessário. [...] vejo que a prática se faz em sala de aula. Cabe ao professor nunca deixar de estudar [...]

Adolfo parece trazer em sua prática profissional a marca de sua crença religiosa. Pode-se ler isso na comparação que faz entre *ensino escolar* e *catequese religiosa*. Para ele, em ambas as práticas trabalha-se com públicos de diferentes idades e com formas diferenciadas de pensamento. É incumbência

do professor levar esses diferentes públicos a *pensar como necessário*. Quer dizer, é o professor quem determina *como* pensar. É possível ler aqui a associação ensino-catequese, ou ensino-dogma, isto é, assim como as questões de fé que se aprendem como indiscutíveis na catequese, deve-se crer e aceitar os conteúdos escolares como verdades que se aceitam e não se discutem.

Já diante da afirmação *veja que a prática se faz em sala de aula*, vale questionar: e a teoria que se aprende durante a graduação não auxilia essa prática? A esse respeito, Jarmendia (2003) lembra que é frequente o sentimento de frustração nos professores, principalmente os principiantes, relacionado à sua formação, uma vez que os conhecimentos práticos e teóricos a que tiveram acesso não os preparam suficientemente para encarar os desafios cotidianos da prática docente. A autora acredita que as representações desses professores parecem estar enraizadas numa concepção de formação segundo a qual a prática se limita à aplicação de técnicas aos problemas que surgem. Entretanto, em razão da complexidade da prática docente, não há um conjunto de procedimentos que possam ser usados indiscriminadamente como solução para todos os problemas. A visão da teoria e da prática dissociadas distancia-se de propostas, como, por exemplo, da Linguística Aplicada, para a qual “a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática”. (MOITA LOPES, 1998, p.123)

A formação continuada também é um elemento fundamental na formação do professor a que Adolfo parece referir-se quando diz que *Cabe ao professor nunca deixar de estudar*. Esse tema é bastante difundido tanto nos cursos de graduação quanto na prática de qualquer profissão; entretanto, assim como a leitura, a formação contínua devesse talvez ser mais concretizada que apregoada. Tanto na esfera pública como na esfera privada, a formação contínua de professores tem sido preocupação constante, pelo menos no âmbito do discurso. Para Perrenoud (2000) é necessário que o professor administre sua própria formação contínua. Para desenvolver essa competência, o autor sugere ações tais como, explicitar suas práticas, organizar seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação que envolva os colegas, entre outras.

Excerto 3: Amália

[...] eu vi que não basta saber falar, temos que saber um pouco de tudo desde o léxico até a parte gramatical, e principalmente ter uma didática excelente que para mim foi onde eu compreendi que uma boa didática é um dos fatores principais no ensino aprendizagem de qualquer língua. (Amália)

Lembro que Amália viveu na Venezuela (em sua autobiografia ela não especifica quanto tempo), onde aprendeu a falar espanhol. Na expressão *vi que não basta saber falar, temos que saber um pouco de tudo desde o léxico até a parte gramatical*, vemos que a oralidade, geralmente muito valorizada entre os professores e estudantes de língua, não foi suficiente para garantir sua atuação como professora. A noção

que Amália tem de língua não parece muito abrangente, já que, *saber um pouco de tudo*, transita entre léxico e gramática.

Mas o que mais pesa da prática do ensino de línguas, segundo Amália, é *ter uma didática excelente [...] uma boa didática é um dos fatores principais no ensino aprendizagem de qualquer língua*. O termo *didática* pode estar sendo utilizado em lugar de *técnica*, isto é, dependendo dos problemas que surjam na prática, há técnicas adequadas para solucioná-los. Essa visão da técnica que tudo resolve pode remeter ao paradigma da racionalidade técnica, de origem positivista, que influenciou e segue influenciando nossa educação, sobremaneira o ensino de línguas, tanto na escola regular quanto nos cursos livres de idiomas. Segundo Contreras (2002, p. 95), nesse enfoque, o professor é um técnico que “domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”.

Também como já vimos na fundamentação teórico-metodológica, Celada e González (2000) ressaltam que um aspecto que muito as preocupa na formação do professor de espanhol é a didática, muitas vezes disfarçada de novidade relacionada a procedimentos e práticas mágicas, baseadas em lugares comuns, e que devem ser seguidos pelos professores que supostamente não precisam nem produzem teorias.

Excerto 4: Olívia

Os meus objetivos quanto ao curso de Letras foram de aprimorar meus conhecimentos da língua, literatura e cultura dos povos de Língua Espanhola para que eu pudesse atuar em sala de aula de forma competente, proporcionando aos meus futuros alunos um aprendizado eficaz e interessante [...]

Na descrição de sua possível atuação, Olívia parece indicar sua concepção de professor ideal: com base em seus conhecimentos de língua, literatura e cultura, pretende atuar de forma *competente* e proporcionar aos alunos um aprendizado *eficaz e interessante*.

Suas escolhas lexicais parecem implicitamente responder e se opor ao discurso frequente do senso comum de que não se aprende língua estrangeira na escola regular, de que língua e literatura estrangeiras servem só para constar, que as aulas são chatas, pois se resumem a regras gramaticais, e não vão resultar em nada; assim, para Olívia, ser uma professora competente significa dar aulas interessantes e cujo resultado seja eficaz.

Passemos a outro tema relacionado à construção da identidade do professor.

3.3.2 O encantamento com a língua espanhola

Outro aspecto ligado à construção da identidade dos participantes se expressa no encantamento com que se referem à língua espanhola. Expressões como *me encantei*, *me fascinou*, *idioma maravilhoso e apaixonante*, *idioma tão grandioso* remetem à descoberta de um verdadeiro *tesouro*, o que novamente pode nos remeter à apoteose da jornada do herói que já analisamos: etapa em que se percebe aquilo que se está buscando. Nesse encantamento, podemos ver toda a carga ideológica da língua estrangeira retomando Bakhtin (2004, p. 101) “Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira [...] fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade”. Essa idealização da língua espanhola pode ser resultado da exaltação que a sociedade de maneira geral faz da aquisição de uma língua estrangeira; principalmente o inglês nos é colocado como instrumento indispensável para “subir na vida”. Somos mesmo bombardeados por esse discurso. Ainda que o espanhol fique em “segundo lugar”, não deixa de representar uma aquisição importante.

Excerto 1: Marina

Ya casada, en São Paulo, empecé a estudiar español [...] ¡Me encanté!

Excerto 2: Olívia

Fiz uma viagem à Argentina a passeio e me encantei com a língua espanhola [...] Iniciei então em 2006 meus estudos no mundo das Letras e da Língua Espanhola que tanto me fascinou no passado.

Excerto 3: Amália

[...] este idioma maravilhoso e apaixonante que é o espanhol.

Excerto 4: Adolfo

[...] precisava conhecer esse idioma tão grandioso.

Vale lembrar que, como vimos na descrição do contexto desta pesquisa, o sistema de EaD utilizado pela instituição em que os participantes cursaram Letras não oferecia mecanismos para trabalhar a oralidade, isto é, alunos e professores não tinham acesso a um canal de conversação, como o *chat*, por exemplo. A comunicação acontecia nos fóruns de discussão, em que sempre participaram escrevendo espanhol. Dos cinco participantes, três frequentaram cursos de idiomas livres: Marina e Adriana, antes de fazerem a graduação; Olívia, paralelamente à graduação; Adolfo frequentou o curso de idiomas da universidade em que cursava a graduação; somente Amália, que viveu na Venezuela, não frequentou qualquer curso de línguas exceto a graduação.

Lembro, ainda, que ao solicitar-lhes as autobiografias, não especifiquei em que idioma deveriam escrevê-las, além disso, as minhas orientações foram escritas em português, talvez isso os tenha animado

a escrever também em português. No entanto, apenas uma participante optou pela língua espanhola. Trata-se de Marina. De acordo com os dados colhidos no questionário (Apêndice B), Marina informa que compreende, lê e escreve bem espanhol e fala razoavelmente. Sobre sua formação ela detalha:

Excerto 5: Marina

Hice los cuatro libros: básico, intermedio, avanzado y superior. [...] hice una revisión de todo el contenido, apostillas y más apostillas de ejercicios y estudios de gramática hasta que me sintiera lista para la prueba final. Fue aprobada. Continué en un grupo de conversación. En seguida [...] un libro de actividades que explora el conocimiento, las competencias comunicativas y todas las destrezas que el alumno ha adquirido al largo del curso. Seguí este libro y hice la prueba final nuevamente.

Lembro que as informações do excerto 5 se referem ao curso de idiomas que Marina frequentou antes de cursar a graduação em Letras. Inicialmente, Marina enfatiza o “treinamento” em expressões como *apostillas y más apostillas de ejercicios y estudios de gramática*; seriam provavelmente exercícios estruturais. Isso talvez remeta a métodos como o audiolingual, que ainda persiste em cursos de idiomas no mercado. Tal método baseia-se no estruturalismo (a língua enquanto forma/estrutura). A visão de aprendizagem em que se baseia esse método é o Behaviorismo (Comportamentalismo), para o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos, desenvolvidos por meio do estímulo, resposta e reforço (LARSEN-FREEMAN, 2003). No entanto, na sequência, Marina menciona haver participado de um grupo de conversação e também um livro de atividades que explora *las competencias comunicativas*, o que sugere uma aproximação ao método comunicativo, apregoado muitas vezes como a panaceia para o ensino de línguas estrangeiras. Tal método segue a Abordagem Comunicativa, cujo objetivo é o de formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua alvo usando-a de maneira contextualizada para alcançar a proficiência (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Com relação a métodos, ainda em Larsen-Freeman (2003) encontra-se uma crítica ao caráter prescritivo deles, o que impossibilitaria a prática autônoma e coerente do professor; a ele cabe reproduzir as técnicas elaboradas por outros. Dessa crítica decorre outra: a descontextualização dos métodos, que partem do falso princípio de que as salas de aula são homogêneas e desconsideram as especificidades e as realidades de cada contexto, isto é, o que serve para um, serve para todos. Pessoalmente já vivi isso trabalhando em um curso livre de idiomas que adotava o método audiolingual; frente a problemas de aprendizagem que os alunos apresentavam eu pedia orientação da coordenadora e ouvia sempre o mesmo discurso: *aplique as técnicas do método! Você está aplicando as técnicas corretamente?*

Outra crítica diz respeito à inexistência do método perfeito, que deriva da constatação da pluralidade de fatores cognitivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como afetivos, sociais, culturais, entre outros. Daí a importância de que o professor faça escolhas metodológicas que

sejam mais coerentes e necessárias, dependendo do contexto de ensino e aprendizagem em que esteja inserido.

Vale lembrar que Marina usa a expressão *competencias comunicativas* no plural. Na aprendizagem de línguas podemos ou não desenvolver *a competência comunicativa*, que depende do desenvolvimento de outras competências, como a linguística, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica (CANALE, 1995), como, aliás, já vimos na fundamentação teórico-metodológica, tratando da complexidade do processo de aprendizagem de línguas.

Podemos observar, ainda, que Marina parece demonstrar orgulho quando se refere à sua aprovação numa prova de nível: *Fue aprobada* (Por mais que estudemos a gramática, às vezes nos equivocamos). Toda essa dedicação ao estudo da língua pode ter-lhe conferido a segurança necessária para escrever a autobiografia em espanhol.

Na sequência, passo a detalhar mais sobre a formação dos demais participantes com relação à língua espanhola, também baseada nos dados coletados no questionário (Apêndice B).

Quanto à Olivia, classifica seu espanhol como razoável, tanto na compreensão, quanto na fala, leitura e escrita. Novamente vemos a crença bastante difundida de que não se aprende língua estrangeira somente na graduação em sua opção por um curso paralelo para *aperfeiçoar o aprendizado da faculdade*.

Excerto 6: Olívia

[...] resolvi prestar vestibular para o curso de Letras da [...] No 2º semestre [...] entrei no curso de Língua Espanhola do [...] aos sábados para aperfeiçoar o aprendizado da faculdade.

Por sua vez, Amália informa que compreende, fala e lê bem em espanhol, mas escreve pouco.

Excerto 7: Amália

Neste espaço de tempo vivi em Venezuela onde aprendi a falar espanhol, e por alguma razão o idioma ficou guardado em minha memória longa. Não praticava por falta de espaço ou pessoas que falassem a língua, durante muitos anos eu alimentei o desejo de estudar o idioma [...]. A aprendizagem do espanhol aconteceu pelo método da imersão, quando eu iniciei o Curso Superior, não sabia nada do espanhol, além de fala, mas com o início do curso fui aprendendo gramática e compreendendo o significado das palavras.

Nas palavras de Amália, vemos o estudo formal do idioma como um “desejo alimentado”. Aqui cabe citar Revuz (1987, p.62), para quem “A língua de adoção não é a de um saber desencarnado. Como a língua materna, ela está marcada pelo desejo.” A valorização do ensino formal é clara na expressão *quando eu iniciei o Curso Superior* (com letras maiúsculas) *não sabia nada do espanhol*, e, perifericamente, *além de fala*. Talvez porque a oralidade tenha sido construída na sua vida corriqueira, em

suas relações com as pessoas durante os anos que viveu na Venezuela tenha menos valor. Parece que o mais importante foi aprender gramática e compreender o significado das palavras (léxico) no Curso Superior. Ela também diz que aprendeu espanhol pelo método de *emersão* (que deve ser lido “imersão”) quando iniciou o Curso Superior. Ora, Amália esteve “imersa” em língua espanhola durante anos na Venezuela, já no sistema de EaD em que cursou a graduação, não praticou a oralidade. Já vimos em outro excerto, quando se referiu à sua experiência na prática docente, que para Amália *não basta falar, temos que saber de tudo um pouco desde o léxico até a parte gramatical*. Diante disso, vê-se que sua noção de competência comunicativa parece bastante limitada.

Nesse sentido, recorremos às Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p.151), que indicam a possibilidade de associação da competência comunicativa

a um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessárias ao processamento da comunicação como a sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir a interação efetiva com o outro.

Também Hymes (1995) lembra que o desenvolvimento da competência comunicativa implica o aperfeiçoamento tanto da fala como da atitude frente a situações comunicativas. Quer dizer, aprender a se comunicar efetivamente em uma língua requer bem mais que o conhecimento da gramática e do léxico.

Já Adolfo classifica seu espanhol como razoável, tanto na compreensão, fala, como na leitura e escritura. Ele também expressa a crença na necessidade de um curso paralelo à graduação, porque se propôs a ser professor de língua espanhola.

Excerto 8: Adolfo

Coloquei como meta, o ensino de língua espanhola. Com isso tive necessidade de fazer um curso extra [...] Entrei então para o centro de idioma da própria faculdade que estudava.

Quanto à Adriana, é formada em Comunicação Social e já fez pós-graduação em *marketing*, com relação ao espanhol, que ela diz compreender, falar, ler e escrever bem.

Excerto 9: Adriana

Fiz inglês por muitos anos e clássico minha relação com o idioma é como um namoro de idas e vindas confesso que ainda tenho muitas dúvidas para falar e entender até hoje [...] Sempre tive mais facilidade com o espanhol [...]

Nessas palavras podemos ler a idéia bastante difundida na sociedade de que o inglês é uma língua difícil, já o espanhol é fácil. Nesse *namoro de idas e vindas*, Adriana parece remeter ao desejo de aprender inglês, mas diante das dificuldades, *tenho muitas dúvidas para falar e entender*, volta-se para o espanhol, *Sempre tive mais facilidade com o espanhol*. Já vimos anteriormente, em Celada e González

(2000), que a concepção do espanhol como língua fácil tem sua origem na sua tão propagada semelhança com o português, semelhança essa questionada pelas autoras. Em Kulikowski e Gozález (1999) essa questão também é discutida. A difundida aproximação entre espanhol e português, a resistência do pressuposto de que todos entendem tudo, permite uma transparência enganosa que leva a equívocos e empobrece a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção dos aprendizes.

As autoras consideram que estudar outra língua é entrar em contato com uma nova sistematicidade, com uma nova ordem de regularidades que leva à construção de sentidos que são próprios dela. No caso do espanhol essa ordem de regularidades é possível pelo estudo sistemático, mas não é suficiente, pois sempre existe um espaço para a criação, para o que não está previsto no dicionário ou numa forma de saudação, que surpreende pela variedade de formas e sentidos; assim, aprender a língua do outro é sempre um processo inacabado.

3.4 Conclusão dos dados

Inicialmente, creio ser oportuno retomar Serrano (1994, p.41), quando se refere ao relato biográfico aplicado a um indivíduo. Para a autora, não há pretensões de que ele seja representativo para obter exemplos do tipo ideal, mas tenta descobrir em que bases construiu sua história social e individual.

Bakhtin (2003) compara a visão retrospectiva da autobiografia com o olhar-se no espelho, que possibilita ao indivíduo definir-se, construir uma identidade. O autor entende que na autobiografia há uma possível coincidência entre personagem e autor. Assim, o resultado da autobiografia é o “eu” autor, e também o “eu” personagem, ambos inseridos no mundo dos outros, narrando a vida para que os outros (coletividade) tenham conhecimento dela.

A leitura dessas ideias foi possível nas autobiografias analisadas; podemos dizer que os participantes exercem a função de narrador personagem, são o eu e o outro, imbricados, relatando a visão que tem de si mesmos e que pretendem passar para o leitor, que representaria a coletividade. Esse narrador personagem, como ser humano e essencialmente social que é, tem sua experiência pessoal alimentada pela apropriação da experiência social. (VYGOTSKY, 2001). Daí os participantes reproduzirem em seu discurso o discurso da sociedade. Moita Lopes (1998) também lembra que nossas identidades sociais são construídas através de nossas práticas discursivas em relação ao outro e que não se constrói a identidade sem se considerar o discurso.

Na visão que os participantes apresentam de si mesmos pode-se ler a figura do herói, assim, o percurso arquetípico do herói proposto por Campbell ajustou-se ao percurso dos participantes. No início da escolarização, que representa o partir para a aventura, as dificuldades foram comuns a apenas dois dos

cinco participantes, mas até atingirem o objetivo da conclusão da graduação, todos os participantes tiveram que enfrentar e superar dificuldades, atitude típica do herói. Os cinco participantes receberam ajuda para vencê-las e prosseguir a jornada, principalmente da família e da modalidade EaD. A apoteose é a etapa da jornada em que o herói descobre o que está buscando; nas autobiografias essa etapa pode ser lida na descoberta do desejo de ensinar, de ser professor de espanhol. Quanto ao retorno à sociedade, etapa final do percurso arquetípico, ela não se concretiza nas autobiografias, ainda assim considere a intenção da maioria dos participantes em exercer a função de professor como esse possível retorno à sociedade para com ela dividir o que conseguiu conquistar durante a jornada.

Com relação à construção das identidades profissionais dos participantes, chama a atenção o fato de pouco terem se referido à graduação especificamente; sequer comentaram o estágio, por exemplo. E o estágio costuma ser um fato marcante na vida acadêmica de um futuro professor, seja por razões positivas ou negativas. Talvez esse fato seja revelador das condições em que foi cursada a graduação. No entanto, há sim aspectos observáveis na construção das identidades profissionais dos participantes, os quais se relacionam a um modelo de professor ideal ou herói, e à idealização da aquisição da língua espanhola. A figura do professor herói, que pode dar conta de tudo, pode ter sido construída em oposição à figura do mau professor; essas são figuras que comumente marcam a vida escolar das pessoas. Nesse sentido, Hall (2001) enfatiza o caráter cultural na construção das identidades, que resultariam de diferentes identificações que escolhemos e acreditamos serem nossas, mas que partem de determinados sentimentos, circunstâncias e histórias vividas.

Quanto ao valor que os participantes atribuem à aquisição da língua espanhola, pode-se atribuí-lo à ênfase que a sociedade tem dado à necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira como fator de ascensão profissional e social, que encontra respaldo em Bakhtin (2004), ao ressaltar o poder da palavra estrangeira na consciência histórica dos povos, que se incorpora à ideia de força, poder e verdade.

Enfim, em suas autobiografias os participantes se apresentam como autores e personagens da sua história. Ainda que se trate de uma breve retrospectiva de sua formação, desde a educação básica até a graduação, é reveladora de valores relacionados à família, à educação, ao trabalho, que influenciam na construção de suas identidades, principalmente da profissional. Em suas histórias, constroem-se como heróis, que, mesmo enfrentando dificuldades, conquistam o objetivo. Trata-se de uma imagem positiva, muito valorizada pela coletividade e com ela precisa ser compartilhada.

Concluo com as palavras de Ferraroti (1988, p. 26), para quem “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, creio ser oportuno retomar sucintamente alguns pontos importantes sobre o contexto da pesquisa; assim, lembro que o sistema de Ead adotado pela instituição em que realizei a pesquisa não previa nenhum encontro presencial entre alunos e professores, era totalmente a distância. Sendo assim, o AVA e os fóruns de discussão assumiam um papel importante, uma vez que consistiam praticamente nos únicos meios de interação entre professores e alunos. Lembro, ainda, que no semestre em que realizei a pesquisa, o número de alunos matriculados no curso de Letras era, aproximadamente, de 6.700, espalhados por todos os estados brasileiros e era eu a única professora da disciplina de língua espanhola a preparar e ministrar as aulas no vídeo e atender o AVA; no entanto, diante do número de alunos matriculados, o número de participantes nos fóruns era mínimo.

Sempre trabalhei no ensino presencial, não tinha nenhuma experiência com EaD e quando fui convidada para trabalhar nesse sistema fiquei receosa, principalmente por ter que dar aulas no vídeo, ao vivo. Sentia falta da participação direta dos alunos, das perguntas, enfim, da interação cara a cara; era comum a sensação de ser uma “cabeça falante”. Outra questão que sempre me preocupou foi o fato de o sistema não possibilitar o contato oral com meus alunos. Como avaliar seu desenvolvimento na oralidade da língua? Restava incentivá-los a praticar a escrita, a leitura e a compreensão auditiva com os mecanismos que o sistema disponibilizava e a praticar a oralidade fora da graduação.

Nas aulas de vídeo, passei a imaginar meu público, e ele se limitava aos participantes do fórum, que participavam com comentários e opiniões sobre o conteúdo das aulas, contavam experiências, reclamavam, elogiavam, criticavam ... Interagi com esses alunos durante cinco semestres, inclusive o semestre em que realizei a pesquisa.

Durante esse tempo, questionei muitas vezes, comigo mesma, com meus colegas, entre tantas coisas, sobre quem eram nossos alunos ou ainda que futuros professores de língua estávamos formando. Daí a ideia de trabalhar essas questões na pesquisa de mestrado e a opção pela autobiografia, como instrumento que possibilita a reflexão sobre experiências vividas, atitudes e aspirações.

Quanto aos cinco alunos que escolhi para participar da pesquisa, convidei-os por sua assiduidade nos fóruns o que me permitiu conhecê-los, mesmo que não de forma aprofundada, sob diferentes aspectos. Ainda que estivéssemos em contato constante, tratávamos mais de questões direcionadas aos conteúdos

das aulas. A partir da elaboração das autobiografias, pude ter uma visão mais aprofundada das suas realidades, principalmente no que diz respeito a sua formação, à construção de suas identidades, aos seus objetivos como futuros professores. Creio que foi uma experiência importante, porque o trabalho com as autobiografias, além de possibilitar uma reflexão sobre a minha prática, propiciou-me uma maior conscientização da real importância da formação de professores e sobre a complexidade desse processo. Mas creio que o contexto em que vivi essa experiência, pode ainda ser razão de muita reflexão e questionamentos.

Nesse sentido, retomo González (2009), quando questiona a sanção da Lei 11.161 e os muitos problemas relacionados à obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil, sendo um deles a formação de professores. Para a autora, essa tarefa deve ser assumida pelas universidades brasileiras, principalmente as públicas; e é necessário que as instituições brasileiras invistam de fato (menos discurso e mais ações) (grifo da autora) na formação de professores e também na pesquisa, como única forma de promover a prática docente de qualidade e responsável.

Entretanto, essa preocupação com a prática docente de qualidade e responsável deveria ser uma preocupação real de qualquer instituição envolvida com a educação. Há no mercado instituições privadas que trabalham com seriedade, mas também há aquelas, que muitas vezes oferecem cursos de formação de professores cuja principal preocupação parece ser o lucro. Também a EaD pode deixar de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova e rentável fatia de mercado, tanto para a indústria da comunicação como para o setor privado da educação (BELLONI, 2002).

Vale lembrar a responsabilidade que o Estado, representado pelo Ministério da Educação, deve ter no controle das instituições que assumem a formação de professores, sejam universidades públicas ou privadas, seja na modalidade presencial ou a distância, para que a formação de professores melhore de fato, *com menos discurso e mais ações*, como diz González (2009).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, G.C. *Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de espanhol como LE um estudo das representações*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. Artigo publicado na Revista HORIZONTES DE LINGÜÍSTICA APLICADA, vol. 04, julho-dez., Brasília: Editora da UnB, 2004. Disponível em:

<http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/JCPaes/o%20professor%20de%20lingua%20profissional.pdf> Acesso em: 4 Ago. de 2011.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>> Acesso em: 4 Ago. de 2011.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Educação e Pesquisa*. vol.28 n.1 São Paulo Jan./June 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29828102.pdf>> Acesso em: 4 maio 2011.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: UNICAMP/IEL. n. 33, p. 71-87, Jan/Jun., 1999.

CAMARGOS, M. L. de. *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000296014&fd=y>> Acesso em: 4 maio 2011.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 1997.

_____. *Mito e Transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.M. Los estudios de Lengua Espanhola en Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. ABEH, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, Madri, 2000, p. 35-58.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLE, M.; SCRIBNER, S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. *Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 1995.

ECO, H. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERNÁNDEZ PRIETO, C. La verdad de la autobiografía. In: *Revista de Occidente*. Madrid. n. 154, marzo, 1994.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N.C.F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf>> Acesso em: 4 Maio 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da literatura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>> Acesso em: 4 Ago. de 2011.

FERNANDES, C. S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

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

GONZÁLEZ, N. M. *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. (Conferência), 2009. Disponível em:
<<http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/pt/neide-gonzalez.html>> Acesso em: 20 set. 2010.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. R. (org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

HYMES. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOVERA, et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

JARMENDIA, A. M. Paradigmas da formação profissional: a formação do professor. In: *Revista Unicsul*, no. 10, Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo. Dezembro/2003, p. 116 – 127.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAN, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro e y la etnografía*. Madri: Cambridge University Press, 2001.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La actualidad de la lengua española. In: *Revista Hispanista*. V. I, n. 2, jul. / ago. / set., 2000. Disponível em: <www.hispanista.com.br> Acesso em: 4 Ago. de 2011.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. ABEH, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, Brasília, p. 11-19, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, M. Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Unesp, 1997.

LÖWY, I. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. In: *Cadernos Pagú*. n. 15. Campinas, SP: UNICAMP, p. 15-38, 2000.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2007.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, no. 116. São Paulo, julho de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009> Acesso em: 13 maio 2011.

MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. In: *International Journal of Qualitative Methods* 5. 2006. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf> Acesso em: 4 maio 2011.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOITA LOPES, L.P. da. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. IN: SIGNORINI, I (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Repositório da Universidade de Lisboa*. Cuadernos de Pedagogía. N. 286. Dez/1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf> Acesso em: 08 abr. 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para se trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAREDES, A. S. *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. São Paulo, SP: NUPES, 1994.

PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 4, n. 3, 2009 Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2763/2499>> Acesso em: 4 Ago. 2011.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Rev. Fac. Educ.* 1996, vol.22, n.2, pp. 72-89. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-25551996000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 4 Ago. 2011.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. L. *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice - Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.) *Linguagem e Identidade*. São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

_____. Of EFL teachers, conscience and cowardice. In: *ELT Journal*, vol. 53, n. 3, July, 1999.

_____. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: Llurda, E (org.) *Non Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Boston, Springer, 2005.

RANGEL, L.H. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. In: *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. vol.3 no. 5. Aug. 1999 Botucatu, SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831999000200019&script=sci_arttext> Acesso em: 4 Ago. 2011.

REES, D. K. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. In: *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

REVUZ, C. *Apprentissage d'une langue étrangère et relation à la langue maternelle*. 1987. Mimeo, Univ. Paris VII.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.6, n.2, São Paulo, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167933902005000200006&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: 13 abr. 2011.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: LOPES, L. M. (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SAFFIOTI, H. I.B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Estudos avançados*, São Paulo, v.2, n. 2, 1988, p. 46-71.

SCHMIDT, M. L. S. *A experiência de psicólogas na comunicação de massa*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla, 1994.

_____. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: I. Métodos. 2 ed. Madrid: La Muralla, 1998.

SILVA, C. A. M.; LIMA, L. M. Crenças e sua relação com a formação universitária de professores de espanhol. In: *Revista Solta a Voz*. v. 20. n.1, Goiânia: UFG, 2009.

SUGIMOTO, L. Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latinoamericanos. In: *Jornal da UNICAMP* – Universidade Estadual de Campinas, ano XVI, n. 186, 19 a 25 de agosto, 2002.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, nº. 2. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, p. 91 – 116, 2002.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. 1995

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convido-lhe a participar de uma pesquisa de mestrado, cujo título é “Interagir, refletir e desenvolver competências na formação de professores de E/LE através do uso de narrativas em ambientes virtuais de aprendizagem”, sob a responsabilidade da mestranda em Estudos Linguísticos – Letras/UFG – Neusa Teresinha Bohnen e sob a orientação da Prof. Dra. Dilys Karen Rees.

Eu, portador do RG, residente à, na cidade de concordo em participar da pesquisa científica na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, vinculada ao tema Formação do Professor de Língua Espanhola em Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Nessa pesquisa, pretende-se investigar a interação entre professores e acadêmicos da disciplina de língua espanhola do curso de letras no âmbito de uma universidade localizada no norte do país. Nossa análise terá como foco as narrativas dos acadêmicos, bem como suas participações no ambiente virtual de aprendizagem.

A sua participação poderá contribuir ao bom êxito da pesquisa em questão, lembrando que em nenhum momento haverá identificação do participante. Sua participação não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar dela a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará à sua disposição, e qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Neusa Teresinha Bohnen (63)32152678 / Professora orientadora: Dilys Karen Rees (62) 35211237 / Endereço: Faculdade de Letras / UFG / Campus II / Pós-Graduação em Letras e Linguística / (62)3521-1136.

Por concordar em participar da pesquisa, assino o termo:

Goiânia, de de 2010.

.....

Participante Convidado

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. Nome:

2. Profissão:

3. Idade:

4. Endereço:

5. Telefone:

6. Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () divorciado(a) () viúvo(a)

7. Tem filhos? () sim () não

Quantos?

8. Nacionalidade/cidade/estado:

9. Idiomas

Inglês

Compreende: () pouco () razoavelmente () bem

Fala: () pouco () razoavelmente () bem

Lê: () pouco () razoavelmente () bem

Escreve: () pouco () razoavelmente () bem

Espanhol

Compreende: () pouco () razoavelmente () bem

Fala: () pouco () razoavelmente () bem

Lê: () pouco () razoavelmente () bem

Escreve: () pouco () razoavelmente () bem

Outros:

Compreende: () pouco () razoavelmente () bem

Fala: () pouco () razoavelmente () bem

Lê: () pouco () razoavelmente () bem

Escreve: () pouco () razoavelmente () bem

10. Frequentou um curso de idiomas? () sim () não

Qual?

Onde?

11. Tem conhecimento de informática?

() pouco () razoável () bom

12. Onde você acessa o AVA?

() casa () trabalho () instituição de ensino () lan house

13. Já fez algum outro curso a distância? () sim () não

Qual?

Onde?

14. Já possui algum curso superior? () sim () não

Qual?

15. Já trabalhou como professor(a)? () sim () não

De quê?

Em que nível?

ANEXOS

ANEXO A

ILUSTRAÇÕES DO AVA


AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
 Bem vindo Sr(a)
Neusa Teresinha Bohnen










Sua Navegação: Principal

Menu

Área de Apoio ao Usuário AVA

Perfil(s):

Professor(a)

Curso(s):

LET 2007/1 | Letras

Semestre(s):

2009/2

Fale com a coordenação

Bibliotecas Virtuais

Sexto Período

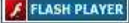
- Estágo Supervisionado III
- Língua Espanhola V
 - Presentación de la asignatura
 - Clase 1
 - Rincón de Lectura
- Fóruns de Discussão

Área de Aprendizagem


Ciclo de Estudos
 Não há nenhum ciclo de estudo para hoje


Caixa de Mensagem
(36) nova(s) mensagem(s) [Acesse Aqui](#)


Informações de Utilização
Aplicativos necessários para utilização do AVA:





Atenção: Os navegadores IE 7.0 ou Firefox 2.0 são pré-requisitos para utilização do AVA

> Fórum de Discussão - Comentários

Fórum de Discussão - Comentários



voltar

Status: Inativo

Título do Fórum de Discussão: Rincón de lectura

Descrição: Como futuro profesor ¿qué tipo de actividades utilizarías con tus alumnos para estudiar el tema del saneamiento? Pensando en la realidad en la que tú y tus alumnos viven ¿Qué circunstancias llevarías en cuenta para pensar esas actividades?

Atualizar

Formulário de Pesquisa

Citadas:

Status:

Filtrar:

Comentário: **Pesquisar**









Postagem: 6/11/2009 22:55:33

Bien, soy residente en una pequeña ciudad del norte del MT. mi trabajo seria volver la atención de los alumnos ás suyas necesidades basicas, una vece que muchos no disponen de saneamiento, iria trabajar la necesidad de preservar la fuentes y nacientes prójimo de sus casas, haciendo juntos uno levantamiento de la preservación de las mismas.

Fórum de Discussão - Comentários



voltar

Status: Inativo

Título do Fórum de Discussão: Saneamiento en América

Descrição: Narrar situaciones que ejemplifiquen las consecuencias de la falta de saneamiento básico.

Atualizar

Formulário de Pesquisa

Citadas: Todas ▾

Status: Ativo ▾

Filtrar: Todos os comentários ▾

Comentário: Pesquisar

◀ Primeiro ◀ Anterior 1 ▾ Próximo ▶ Ultimo ▶▶



Professor

Neusa Teresinha

Postagem: 18/8/2009 15:59:42

Caros alunos, aprovechen este espacio para desarrollar la escritura. Escriban sus opiniones sobre el tema de la clase, saquen las dudas que tengan relacionadas al contenido gramatical. ¡Participen!

Para empezar, voy a contar una experiencia que viví. Hace algún tiempo visité una persona en un hospital público, ella estaba en una habitación común, que en portugués llamamos "enfermaria". Con ella estaban otras tres madres con niños pequeños, de tres a cuatro años.

ANEXO B

AUTOBIOGRAFIAS

Adolfo

A minha forma formação primária e secundária foram em escola da rede pública. Sou de uma família de seis irmãos, sendo eu o terceiro mais velho. Nos anos iniciais, eu estudei nos períodos matutinos e vespertinos. Na escola eu era um garoto participativo, no que referia à gincana, brincadeira, movimentos realizados pela escola, mas deixava a desejar muito quando se tratava de conteúdo propriamente dito, tinha muita dificuldade em para diante do professor e quando parava estava em outro mundo. A leitura era algo que me acompanhava, já bem novinho tinha coleção de histórias em quadrinhos, as famosas HQ's.

Essa inquietação não me prejudicava muito, pois sempre passava de ano, confesso que não tinha as melhores notas, mas eram suficientes para ir para a próxima série (Se fosse hoje, tenho certeza que eu iria aproveitar bem mais tudo que estava sendo oferecido pelos professores).

Nesta minha habilidade extraclasse, fui desenvolvendo meu caráter. Como gostava de falar muito, aprendi a expressar em público, ter a atenção dos ouvintes. Claro que neste momento eu estava já no que hoje chamamos de sexto ano. Lembro que sempre quando tinha competições de desenho à mão livre lá estava eu, às vezes não ganhava, mas tinha que participar. Concluir então a primeira fase.

Na segunda fase as coisas mudaram, tive que trabalhar durante o dia e estudar no período noturno. Essa mudança mexeu muito com meu rendimento escolar. Não era fácil passar o dia todo trabalhando e chegar à escola, às vezes sem jantar e ainda enfrentar cinco aulas de quarenta minutos. Mas fui aprendendo a lidar com essas dificuldades e levei meus estudos como podia (Confesso que não estudava fora da sala de aula) o que estudava era só o que o professor passava em sala.

Com todas essas dificuldades não deixei de estar à frente participando contribuindo. Participava de quase todos os movimentos que eram realizados, seja pelo grêmio estudantil ou pela escola. Concluir a segunda fase e fiquei um ano fora do convívio escolar. Passado então um período de descanso (Hoje entendo que foi um período de grande perda) voltei para sala de aula nos famosos pré-vestibulares. Cursei uns dois semestres e entrei na faculdade. Até então este momento não tinha intenção de ser educador.

O meu despertar para a educação se deu por volta do ano 2003, quando comecei a trabalhar em uma pastoral da igreja Católica ministrando encontros de formação catequética. De fato não era educação escolar, mas já pude perceber que tinha vocação para o magistério. Os anos foram passando e, eu fui aprofundando nos estudos para formação religiosa (Formação, palestras, encontros, cursos etc.).

Como no ensino escolar, a catequese religiosa requer muito estudo e preparação para trabalhar com públicos de diferentes pensamentos, idades etc. O instrutor precisa preparar o mesmo conteúdo para diferentes níveis, ou seja, o assunto abordado com crianças de sete a dez anos, também era o mesmo

trabalhado com alunos de vinte a vinte e cinco anos. Cabia ao professor criar uma didática que levasse os dois grupos a pensarem como necessário. A partir dessas necessidades fui criando minha própria didática.

Os anos se passaram, entre para a faculdade, optei por fazer *Sistema de Informação*, a princípio estava muito empolgado com o curso. Era uma linguagem bem atual (Informática) sabia que ao me formar iria ganhar muito dinheiro. Cursei então o primeiro período, o segundo, já percebia que aquele curso não tinha a minha cara, ou eu não tinha nada a ver com o curso, mas mesmo assim fui para o terceiro período. Cursando então uma matéria de língua portuguesa chamada “*Comunicação e expressão*” descobri que estava fazendo o curso errado, descobri que tinha que fazer letras. Tranquei o curso de Sistema de informação, fiz outro vestibular e fui aprovado em um curso de *Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas*. Mas tinha um diferencial, o curso era a distancia.

Com o passar do tempo aprendi a estudar, ser um aluno fiel comigo mesmo (Claro que o curso que eu fazia me cobrava muito isso, o auto estudo, mesmo sendo o curso na modalidade presencial) já podia estudar muito bem qualquer assunto. Quando comecei a estudar nesta modalidade não tive problema, já estava preparado para ser um aluno pesquisador.

Na faculdade participei de vários projetos. Destacando Letras na Escola, onde pude colocar em prática o que eu estudava em sala. Queria poder lecionar literatura, mas ao conhecer a fundo os outros conteúdos, entendi que além da literatura era interessante trabalhar gramática, produção textual e principalmente língua espanhola.

Coloquei como meta, o ensino de língua espanhola. Com isso tive necessidade de fazer um curso extra, pois precisava conhecer esse idioma tão grandioso. Entrei então para o centro de idioma da própria faculdade que estudava. Hoje curso o quarto módulo, sendo então no total seis módulos. Mas tinha vontade de entrar em sala propriamente dita. O centro de idioma ofereceu bolsa para monitores, fiz a seleção e fui aprovado (Até o momento não tinha sido chamado). Neste momento estava no último período do curso. Fiz uma seleção em uma escola particular para lecionar literatura Brasileira, artes e língua espanhola, fui bem e fui aprovado.

A partir deste momento (Ano de 2010) comecei a trabalhar em uma sala aula. As séries eram o nono ano e os três anos da segunda fase, ou seja, os alunos eram de adolescentes. Comecei a trabalhar essas três disciplinas e logo fui convidado a trabalhar com língua portuguesa e produção textual, claro que aceitei de primeira.

Confesso que todo esse percurso me ajudou para eu chegar onde estou hoje, vejo que a prática se faz em sala de aula. Cabe ao professor nunca deixar de estudar e cada aula ser um novo conteúdo, mesmo que esse já seja velho conhecido seu.

Adriana

Minha vida escolar começou aos 04 anos quando finalmente eu fui para a escola, eu pedia todos os dias para minha mãe me levar na escola, eu já sabia escrever meu nome e algumas palavrinhas, mas era algo decorado mesmo eu era a única criança da casa, meus irmãos eram em média 15 anos mais velhos que eu, e eu achava lindo ver os adultos lendo jornais e revistas queria aprender a ler também. Ainda hoje aos 33 anos me lembro das aulas do pré quando a professora apresentava as letras, meus pais com muito esforço me colocaram num colégio particular e lá estudei até a 8º série.

Toda minha facilidade com português e história se anulava quando o assunto era matemática, no ginásio começaram as aulas de inglês de verdade, antes só aprendíamos umas músicas, cores, números, nem havia avaliações. Eu tive muitas dificuldades com o inglês até meus pais me colocarem num curso de inglês das escolas Fisk.

Lá eu aprendi a gostar do idioma, sempre me lembro das aulas fiz inglês por muitos anos e clássico minha relação com o idioma é como um namoro de idas e vindas confesso que ainda tenho muitas dúvidas para falar e entender até hoje, se eu volto a estudar em dois meses já começo a ficar “boa” de novo, mas se fico muito tempo longe do idioma esqueço muitas coisas. Talvez seja uma insegurança mesmo.

Enfim, mesmo assim quando eu estava no ensino médio fiz uma prova na escola Fisk e fui indicada para fazer um curso gratuito de monitora, nesse curso aprendi a dar aulas de reforço e monitoria aos alunos dos cursos básicos e este foi meu primeiro contato com a docência.

Aos dezessete anos entrei na faculdade, minhas professoras de português sempre elogiaram minhas redações e a minha criatividade, acho que isso foi fundamental para eu optar pela faculdade de comunicação social com ênfase em publicidade e propaganda.

Nesta mesma época comecei meu curso de espanhol na Fisk novamente. Sempre tive mais facilidade com o espanhol, só no começo eu confundia algumas coisas, pois estudei por apenas seis meses italiano então no começo eu confundia um pouco os vocábulos, mas logo esqueci tudo sobre o italiano e o que fixou foi mesmo o espanhol.

Na época da faculdade tentei estagiar em alguma agência de publicidade, mas a necessidade me fez aceitar um estágio remunerado para eu conseguir pagar minha faculdade, eu tinha uma bolsa parcial e havia perdido, pois estava com pagamentos em aberto, consegui meu emprego, com a ajuda do meu pai eu logo coloquei as parcelas e dia e o pastor da faculdade também soube da minha situação e pediu para uma assistente social ir à minha casa depois disso eu voltei a ter a bolsa parcial o desconto era de 25%, mas ajudava bastante.

Em pouco tempo comecei a me destacar no emprego, sempre fui muito batalhadora e tenho facilidade de trabalhar com metas. Cheguei a ganhar um prêmio como melhor estagiária da empresa, e fui efetivada para a área de vendas, mas meu objetivo era o marketing.

Batalhei muito abri mão das minhas férias para ajudar o departamento de marketing a realizar uma feira, eu trabalhava meio período e o resto do tempo ficava de graça no setor de marketing para conseguir ficar na vaga em aberto, logo vi que esse mundo era competitivo demais a vaga estava prometida para uma amiga da gerente, mas como a empresa inteira viu meu esforço a própria gerente de RH achou desumano o que fizeram comigo e criaram uma outra vaga no departamento para mim.

Eu gostava muito da área de marketing, passei por algumas empresas, dava treinamentos e ensinar os outros era uma das coisas que eu mais gostava de fazer, então resolvi fazer uma pós-graduação *latu sensu* em marketing e no meio do curso sabe onde fui parar? Na Fisk de novo, agora não mais como aluna, mas eu era a responsável pelo marketing da PBF uma marca da rede Fisk.

Lá eu desenvolvi muitas coisas e tive a oportunidade de vivenciar o outro lado do aprendizado de idiomas, via e participava de muitos materiais que eram desenvolvidos aos alunos, inclusive os pedagógicos, nessa época eu percebi que queria muito dar aulas e tentei fazer um mestrado, não consegui a bolsa, mas ainda cultivo essa idéia.

Sai desta empresa e fui para outra onde o trabalho era muito stressante, mas a remuneração era boa quando consegui atingir meu objetivo pedi demissão e fui realizar meu sonho de viajar para o Egito, afinal uma das minhas paixões é a cultura árabe e a dança do ventre.

Como eu não sabia falar nada em árabe no Egito pude praticar meu espanhol e meu inglês eu era até a tradutora da turma, pois eu falava melhor os idiomas e sabia pechinchar as coisas com os egípcios.

Quando voltei do Egito pensei que logo conseguiria um emprego, afinal o máximo que eu havia ficado desempregada foi por dois meses, me cadastrei em diversos sites alguns pagos outros não, fiz diversas entrevistas e nada.

Como não podia ficar parada aceitei lecionar dança do ventre eu havia tirado meu DRT a pouco tempo, mas sabia que isso era passageiro eu precisava dar um rumo na minha vida já estava desempregada há 06 meses, foi quando vi a propaganda da Educon, e pensei em fazer letras.

Hoje, trabalho como secretária e ainda tenho que arrumar tempo para estudar e estagiar, o tempo é bem curto, não consegui mais voltar para a área do marketing ou comunicação, fiquei desiludida com esse campo, mas ainda gostaria de fazer um mestrado e quem sabe lecionar numa faculdade.

Eu me considero uma pessoa impaciente, talvez seja apenas um dos sintomas do meu transtorno de ansiedade diagnosticado no ano passado, mas quando leciono a impaciência vai embora eu adoro explicar , fazer os alunos refletirem, gosto de avaliá-los só para ver e perceber se o conteúdo foi

assimilado e caso não tenha sido volto ao assunto com prazer tentando aplicar uma nova didática para resolver isso.

Também adoro estudar, se eu pudesse seria aluna para sempre, sou curiosa e estou sempre disposta a aprender coisas novas, por mim eu já emendaria minha faculdade com um outro curso. Eu realmente me sinto envolvida no processo de ensino por isso gosto de participar dos fóruns, expor minhas opiniões, pergunto minhas dúvidas até não restar uma sombrinha dela.

Já mandei currículos para várias faculdades, tento entrar na área de comunicação e marketing, afinal tenho mais experiência e preparo nesta área, mas agora com o término da faculdade de letras talvez eu direcione meu foco para a educação.

Amália

Nasci no ano de 1967, em uma fazenda no interior do Maranhão onde não havia escola nem mesmo professores, mas isso não foi motivo para meu pai se acomodar, mudou-se daquele lugar e fomos morar em outra cidade, onde a educação funcionava de forma precária, e esta realidade ainda existe em grande parte das pequenas cidades do inteiro brasileiro.

Comecei a ser alfabetizada aos 7 anos, mas somente aos 10 conseguia ler e escrever corretamente, este espaço de 3 anos eu escrevia por repetição, copiava tudo mais não sabia ler, levei muito tempo para conseguir ler, então o processo de aprendizagem aconteceu de traz para frente, levei muito tempo para conseguir ler e saber o significado das palavras, qual a função de cada letra quando se juntavam, compreender que as vogais e consoantes formavam sílabas, depois palavras, monossílabas, dissílabas e polissílabas, isso porque não havia nenhuma metodologia pedagógica, era cada um por si, e salve-se quem puder.

Fora da escola a, curiosidade era grande, quando eu encontrava qualquer objeto que tinha algo escrito, eu lutava até conseguir ler, hoje eu tenho conhecimento que aquelas caixas de remédio que eu lia a bula é uma tipologia textual, na qual nem se falava antes. Não tive uma boa formação primária, somente na 5ª série ginásial encontrei uma professora de língua portuguesa, que consertou os quatro anos anteriores de aprendizagem mal feita, concluí o ginásio com 16 anos, mas aos 18 me casei, deixando de frequentar a escola por 22 anos. Neste espaço de tempo vivi em Venezuela onde aprendi a falar espanhol, e por alguma razão o idioma ficou guardado em minha memória longa. Não praticava por falta de espaço ou pessoas que falassem a língua, durante muitos anos eu alimentei o desejo de estudar o idioma, mas como não havia concluído o ensino médio, tinha dificuldade de voltar a sala de aula, trabalhava e trabalhava muito, em 2007 fiz minha inscrição no ENSEJA e eliminei de uma vez, todas as matérias, fiquei empolgada e no mesmo ano fiz vestibular e passei, dando início ao curso que tanto desejei.

A aprendizagem do espanhol aconteceu pelo método de imersão, quando eu iniciei o Curso Superior, não sabia nada do espanhol, além de falar, mas com o início do curso fui aprendendo gramática e compreendendo o significado das palavras.

O objetivo principal é o aprendizado do espanhol e suas literaturas, para que no futuro próximo, eu consiga ensinar de maneira correta este idioma maravilhoso e apaixonante que é o espanhol.

Já atuei em sala de aula com voluntária no ensino médio, não estava preparada, mas a cada dia que passava eu aprendia mais e mais, e as mudanças aconteciam principalmente na didática. Segundo Içami Itiba, nós não aprendemos com os erros e sim consertando-os, não considero uma experiência negativa, ao contrário, foi bastante positiva, eu vi que não basta saber falar, temos que saber um pouco de tudo desde o léxico até a parte gramatical, e principalmente ter uma didática excelente que para mim foi onde

eu compreendi que uma boa didática é um dos fatores principais no ensino aprendizagem de qualquer língua.

Marina

Mi trayectoria educacional empezó en casa con mis padres. Cuando llegué a la escuela me ponía nerviosa con la profesora enseñando las letras. Yo ya las conocía y quería aprender a escribir lo que me venía a la cabeza.

Era una escuela particular, fundada por sacerdotes católicos. Había muchas reglas y las niñas no podían jugar con los niños. No podíamos correr e rezábamos todos los días. Allí me quedé hasta los catorce años, cuando me gradué en la octava serie.

Después me fue a una escuela estadual, donde hice el, entonces llamado, segundo grado. Era una escuela vinculada a la base aérea de Canoas y nuevamente teníamos muchas reglas. La carga horaria era muy larga, teníamos libros didácticos inmensos y el contenido nos direccionaba para la prueba de acceso a la universidad. Las cuestiones de las pruebas que hacíamos eran sacadas de pruebas de universidades de todo Brasil. Fueron tres años difíciles. El cobro era grande. Y yo enfrenté el monstruo de la recuperación por la primera vez. Me gradué a los diecisiete años.

Como no tenía condiciones de continuar mis estudios, fue a trabajar. De ahí en adelante muchas cosas malas nos pasaron y estudiar no hizo parte de mis opciones. No sé ni explicar el porqué. Fueron años negros y hoy los veo como una novela que terminó, sus historias y personajes quedaron en los recuerdos.

Ya casada, en São Paulo, empecé a estudiar español en la escuela Fisk, unidad de *Taboão da Serra*. ¡Me encanté! Hice los cuatro libros: básico, intermedio, avanzado y superior. Después de estas etapas hice una revisión de todo el contenido, apostillas y más apostillas de ejercicios y estudios de gramática hasta que me sintiera lista para la prueba final. Fue aprobada. Continué en un grupo de conversación y en seguida Fisk lanzó el libro ESPANHOL CON Ñ – unidad 5, que llamamos de Ñ5. Es un libro de actividades que explora el conocimiento, las competencias comunicativas y todas las destrezas que el alumno ha adquirido al largo del curso. Seguí este libro y hice la prueba final nuevamente.

Mi profesora y mi marido decían: ¿por qué no haces Letras? Y pensé: ¿por qué no? Un día vi en la tele el anuncio de EADCON, que era EDUCON. Me inscribí y aquí estoy...

No es fácil aunque a uno le parezca. En verdad sólo empecé a sentirme alumna cuando surgió el AVA y pasamos a tener contacto con los profesores. No voy a generalizar pero para mí la experiencia en el CA no fue muy buena. Hay mucha desorganización y falta preparación a los tutores. Después que pasé a usar el AVA, nunca más dependí del tutor para sacar mis dudas. Pasé yo a sacarlas de él.

Positivamente: Me siento bien en poder estudiar en casa con tranquilidad. Tengo tiempo para conciliar mis actividades voluntarias, que son mi vicio. Me encanta tener la posibilidad de iniciar un curso

superior a los 32 años y ahora con casi 36 estar lista para un nuevo desafío. Ver a los profesores en la tele y sentir como si estuviesen cerca de nosotros. Tener contacto con personas maravillosas de todo Brasil. Hice amistad con varias personas. Hoy cambiamos emails, conversamos por MSN, nos encontramos en ORKUT. En especial quiero citar mi profesora Denise Sodré Dorjó que siempre me motivó a continuar, a ella le tengo un cariño especial. El profesor Maurício, el encantador profesor Maurício y toda su generosidad. Me encantó conocer a ti, profesora Neusa a quién tuve el placer de conocer junto al profesor Carlos y la profesora Patricia en Goiânia, en septiembre de 2009. Fue un momento inolvidable.

Negativamente: Convivir con personas que no llevan el curso en serio. Personas que no participan del AVA, no tienen información, no hablan la misma lengua de los demás, no cumplen plazos. Cobran sus derechos y olvidan de sus deberes. Hacer trabajos en grupo también no es divertido. Hay aquellos que siquiera preguntan lo que pasa, lo que necesitas, pero preguntan si ya ha salido la nota.

En el AVA, además de los “horrores” ortográficos me pongo a observar y analizar lo que escribieron. A los profesores les conozco a todos. Por lo que escriben sé si están bien o no, si están con prisa, si pararon y escribieron aquello para mí o fue un ctrl+c ctrl+v, si les gustan mis comentarios o se les pareció provocación.

A mi me encanta escribir y creo que las palabras desnudan nuestra esencia. Aquello que escondemos de todos, hasta de nosotros mismos delante del espejo, está expuesto en el AVA para todos los colegas y profesores. No hay como engañar o engañarse.

En fin ya siento nostalgias de todo... Deberían mantener un foro para los ex alumnos, para que podamos tener un poquito de ustedes por más tiempo.

¡Listo!

Olívia

Iniciei meus estudos no Colégio São Geraldo em 1979 aos sete anos para fazer o Jardim, mas como eu já sabia ler e escrever bem (fui ensinada em casa pelos meus irmãos) fui então transferida para a 1ª série. Minha formação primária e secundária ocorreu toda no Colégio São Geraldo de forma tranqüila, sempre com boas notas e com professores que sempre estimularam o meu gosto pela leitura, fato que considero fundamental para meu bom desempenho escolar.

Ao terminar o ensino médio prestei vestibular para Engenharia Ambiental em Palmas e passei. Cursei um semestre e não me identifiquei com o perfil do curso e então prestei novo vestibular em Paraíso para Processamento de dados. Estudei um ano e meio e resolvi desistir, pois não gostava do curso. Fiz uma viagem à Argentina a passeio e me encantei com a língua espanhola e pensei em estudar Letras, mas como logo me casei deixei os estudos de lado. Vieram os filhos e aquela vontade de estudar novamente estava cada vez mais forte.

No fim do ano de 2005 com os filhos já crescidos resolvi prestar vestibular para o curso de Letras da Fecipar e fiquei muito feliz porque mesmo depois de anos sem estudar passei em 2º lugar no vestibular. Iniciei então em 2006 meus estudos no mundo das Letras e da Língua Espanhola que tanto me fascinou no passado. Em 2007, quando eu ia iniciar o 3º período do curso alguns problemas familiares me impossibilitaram de continuar indo todos os dias à faculdade, fato que estava prejudicando a minha formação e me fazendo correr o risco de abandonar o curso. Foi então que me falaram do curso de Letras a distância da Unitins e eu resolvi então ir estudar dessa forma, já que eu só precisaria ir uma vez por semana. Fiquei receosa no início, com medo de prejudicar minha formação, mas me surpreendi com o nível dos professores e do material de estudo e vi que poderia concluir meu curso de forma satisfatória. No 2º semestre de 2007 entrei no curso de Língua Espanhola do CCAA aos sábados para aperfeiçoar o aprendizado da faculdade.

Os meus objetivos quanto ao curso de Letras foram de aprimorar meus conhecimentos da língua, literatura e cultura dos povos de Língua Espanhola para que eu pudesse atuar em sala de aula de forma competente, propiciando aos meus futuros alunos um aprendizado eficaz e interessante e acredito que esses objetivos estão sendo alcançados.

ANEXO C

MATRIZ CURRICULAR



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
EDITAL Nº 001/TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA – TAC/2009
ANEXO II - MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – EAD – UNITINS

Curso: LETRAS - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPAÑHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS / Turma: 2007

1º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa I	60
Filosofia da Educação	60
Teorias da Literatura	60
Fundamentos do Trabalho Acadêmico	60
Sociologia da Educação	60
Tecnologias e EAD	60
Sub-Total	360
2º Período	Carga Horária
História da Educação	60
Língua Espanhola I	60
Psicologia Infantil, Adolescência e Vida Adulta	60
Métodos de Pesquisa	30
Língua Portuguesa II	60
Linguística I	60
Pesquisa na Prática Pedagógica I	200
Sub-Total	530
3º Período	Carga Horária
Literatura Portuguesa I	60
Didática e Planejamento	60
Língua Espanhola II	60
Linguística II	60
Metodologia do Ensino da L. Portuguesa e Respectivas Literaturas	60
Pesquisa na Prática Pedagógica II	200
Sub-Total	500
4º Período	Carga Horária
Língua Espanhola III	60
Metodologia do Ensino da L. Espanhola e Respectivas Literaturas	60
Língua Portuguesa III	60
Literatura Portuguesa II	60
Literaturas de Expressão Espanhola I	60
Estágio Supervisionado I	200
Sub-Total	500
5º Período	Carga Horária
Língua Espanhola IV	60
Literatura Brasileira I	60
Linguística III	60
Organização Política, Gestionária e Curricular da Educação Brasileira	60
Literaturas de Expressão Espanhola II	60
Estágio Supervisionado II	200
Sub-Total	500
6º Período	Carga Horária
Códigos Lingüísticos de Educação Especial Libras	60
Língua Espanhola V	60
Literatura Brasileira II	60
Linguística IV	60
Língua Portuguesa IV	60
Estágio Supervisionado III	200
Sub-Total	500
7º Período	Carga Horária
Literaturas de Expressão Hispano-Americana	60
Literatura Infantil e Juvenil	60
Tecnologia da Informação e da Comunicação em Letras	60
Língua Portuguesa V	60
Literaturas de Expressão Portuguesa	60
Estágio Supervisionado IV	200
Sub-Total	500
Atividades Complementares	200



UNITINS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS

EDITAL Nº 001/TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA – TAC/2009

ANEXO II - MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – EAD – UNITINS

Carga Horária TI	3.590
------------------	-------

