



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS

CAMPUS CERRO LARGO

LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL – LICENCIATURA

DJULI SCHILLREFF RIBAS

**A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM
FORMAÇÃO INICIAL**

COMUNIDADE IMAGINADA, INVESTIMENTO E COMUNIDADE DE PRÁTICA

CERRO LARGO

2014

DJULI SCHILLREFF RIBAS

**A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM
FORMAÇÃO INICIAL
COMUNIDADE IMAGINADA, INVESTIMENTO E COMUNIDADE
DE PRÁTICA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Me Roberta Kolling Escalante

CERRO LARGO

2014

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

RIBAS, DJULI SCHILLREFF
A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ESPANHOL
EM FORMAÇÃO INICIAL: COMUNIDADE IMAGINADA, INVESTIMENTO
E COMUNIDADE DE PRÁTICA/ DJULI SCHILLREFF RIBAS. --
2014.

33 f.

Orientador: ROBERTA KOLLING ESCALANTE.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de LETRAS
PORTUGUÊS E ESPANHOL, Cerro Largo, RS, 2014.

1. Construção identitária. 2. Ensino-aprendizagem. 3.
Formação inicial de professores. I. ESCALANTE, ROBERTA
KOLLING, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CERRO LARGO
CURSO DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Ata de Defesa do Trabalho de Conclusão em Letras de **Djuli Schillreff Ribas**.

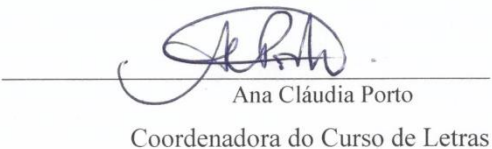
Aos vinte e três dias do mês de julho de dois mil e quatorze, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado como Trabalho de Conclusão em Letras de **Djuli Schillreff Ribas**, intitulado: “A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO INICIAL: COMUNIDADE IMAGINADA, INVESTIMENTO E COMUNIDADE DE PRÁTICA”. Compuseram a banca examinadora os professores **Roberta Kolling Escalante** (Orientadora), **Marcus Vinícius Liessem Fontana** e **Roque Ismael da Costa Güllich**. Após a exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes da banca que reuniram-se, reservadamente, e decidiram APROVAR, com a nota 9,7. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Coordenadora do Curso de Letras, e pelos demais membros da banca.


Roberta Kolling Escalante - Orientadora


Marcus Vinícius Liessem Fontana - Avaliador 1


Roque Ismael da Costa Güllich - Avaliador 2


Djuli Schillreff Ribas - Acadêmica


Ana Cláudia Porto
Coordenadora do Curso de Letras

Gostaria de dedicar esse trabalho especialmente a minha família, a base para minha formação inicial. Quero dedicá-lo também aos meus colegas, com quem convivi cinco anos, sendo hoje bem mais que colegas, mas sim amigos, alguns irmãos. Não posso esquecer-me de mencionar os meus professores, sem os quais não seria possível chegar aonde cheguei, e, principalmente, a minha professora Roberta Kolling Escalante, que fez desse sonho realidade, através das incansáveis orientações e por ter acreditado que eu era capaz.

AGRADECIMENTOS

Esse momento configura um grande passo em minha vida, estar agora agradecendo àqueles que foram essenciais nessa jornada gera um sentimento de emoção indescritível. Quero agradecer, sobretudo, a Deus, por ter me dado a oportunidade de viver todos esses momentos. Em segundo lugar, à minha família, por estar presente nos momentos mais alegres, mas também nos mais difíceis.

Quero agradecer aos meus colegas, pelos cinco lindos anos que passamos juntos, pelas batalhas, os sorrisos, os sonhos compartilhados, as lágrimas divididas, as angústias e os medos que enfrentamos juntos. Passamos por muitas dificuldades, alegrias e conquistas, estávamos juntos, éramos uma família. Relembrar esses momentos faz com que minhas lágrimas corram pelo rosto enquanto escrevo, revivendo tudo que já passamos durante a nossa formação.

Não posso esquecer-me de mencionar os meus professores, pois foram eles que me ensinaram muito nesses últimos anos. Alguns não são apenas professores, mas sim amigos, exemplos de força, foco e dedicação. Se hoje sou uma boa educadora eu devo a eles, devo a eles a certeza de como quero formar-me enquanto profissional e a força para tentar mudar a realidade da educação.

Pessoas especiais foram os meus professores regentes de estágio e todas as turmas com quem realizei minhas práticas. Foram eles que me ensinaram a como ser educadora, a valorizar e amar a profissão, a aprender a contornar imprevistos e ver nos olhos de cada um o respeito, o carinho, e muitas vezes a admiração.

Para finalizar, quero agradecer aos meus amigos e colegas de trabalho, que muitas vezes escutaram minhas angústias, minhas histórias, meus sonhos e tudo que está relacionado à minha formação. Só tenho a agradecer pelo apoio, amizade e carinho. Tenho plena certeza de que não chegaria aonde estou sem cada um aqui mencionado.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO INICIAL: comunidade imaginada, investimento e comunidade de prática

Djuli Schillreff Ribas*

Resumo

O presente trabalho tem a finalidade de compreender como os estudantes universitários de língua espanhola de um curso de Letras Português-Espanhol constroem as suas identidades no contexto de formação inicial, além de analisar a relação entre o investimento, as comunidades imaginadas (NORTON, 2000, 2011, 2013) e as comunidades de prática (WENGER, 2007) no processo de construção identitária como professores de espanhol. A pesquisa é de natureza qualitativa, com perspectiva interpretativista, utilizando como instrumento de coleta primário, uma entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que há mudanças identitárias quanto ao investimento na carreira docente que, inicialmente, não estava presente na maioria dos professores em formação. Entretanto, é possível observar que os alunos não enfatizam a predileção pela atuação como professores de língua espanhola, ao contrário do que ocorre com a língua portuguesa. Isso pode ser compreendido pela falta de uma comunidade imaginada e comunidade de prática e pelo pouco investimento na aprendizagem de espanhol, pois os acadêmicos demonstram incerteza frente aos objetivos e ao capital cultural resultante dessa aprendizagem.

Palavras-chave: Construção identitária. Ensino-aprendizagem. Espanhol. Formação inicial de professores

1. INTRODUÇÃO

Até agora falamos das pessoas como se elas fossem de uma determinada forma e não se modificassem; o que é falso. (...) No mínimo, as pessoas ficam mais velhas: a criança se torna adulto; o adulto, ancião. (...) A mudanças mais ou menos previsíveis, mais ou menos desejáveis, mais ou menos controláveis, mais ou menos... mudanças.

(CIAMPA, 2006, p.61)

Diversas pesquisas têm dado ênfase, através de distintos enfoques teóricos, à constituição da identidade profissional docente (LIBÂNEO, 2001; PIMENTA, 2009) e, mais especificamente, sobre o processo identitário do professor de língua estrangeira (CELANI e MAGALHÃES, 2002; FERNANDES, 2006; ROMERO, 2008; GAMERO e CRISTOVÃO, 2013).

* Acadêmica do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul – dju_px@hotmail.com

O trabalho aqui exposto não entende a noção de identidade pelos modelos psicolinguísticos, mas a partir de dimensões sociológicas e antropológicas no campo de ensino e aprendizagem de línguas (LONGARAY, 2005; NORTON, 2011, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; ASSIS, 2013).

Dessa forma, busco analisar aspectos de investimento, participação e/ou resistência na constituição identitária de professores de espanhol em formação inicial em um Curso de Letras – Habilitação em Português e Espanhol – de uma universidade pública, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul.

O interesse, em investigar as questões referentes à identidade na formação de professores de espanhol, surgiu de minhas observações como acadêmica do Curso de Letras Português e Espanhol, uma vez que notava que muitos colegas apresentavam dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira e pouco interesse no que condiz à atuação como docentes de espanhol.

Assim, pude perceber que a falta de contato prévio com o espanhol, além da insuficiente carga horária do idioma no currículo do curso de graduação, eram alguns elementos presentes nos discursos dos estudantes em formação inicial, deixando clara a preferência pelo estudo e futura atuação com as áreas de Língua Portuguesa e suas Literaturas e não com a Língua Espanhola e respectivas Literaturas.

Outro aspecto significativo está relacionado à pouca identificação cultural com os países e falantes hispânicos pois, embora a universidade esteja localizada próxima à fronteira com a Argentina, a cidade em que se encontra a instituição e os municípios próximos a ela, que concentram a grande maioria dos estudantes de Letras são, predominantemente, de ascendência étnica alemã e polonesa.

Logo, é perceptível a influência da língua e cultura alemã, por exemplo, falada no ambiente familiar e ofertada em escolas municipais da região, no que condiz a dificuldade da expressão oral na língua-alvo, ou mesmo de resistência quanto a importância e aprendizagem da língua espanhola.

Saliento, também, que muitos estudantes de língua estrangeira têm como modelo “ideal” o falante nativo, o que implica na construção das identidades desse profissional, como aponta Fernandes (2006):

os professores abdicam de suas identidades por se compararem a um modelo cultural e socialmente aceito como ideal: o falante nativo. A cultura e a ideologia associadas a esse falante fazem com que o professor de língua estrangeira se auto-exclua, ou ainda, assuma uma identidade passiva

aceitando inquestionavelmente, os padrões estabelecidos por esse falante ideal (p.3-4).

Sendo assim, a partir de minhas inquietações como licencianda do curso de Letras da Instituição de Ensino Superior mencionada anteriormente, proponho as seguintes perguntas de pesquisa: (i) Há investimento por parte dos licenciandos na aprendizagem de espanhol? (ii) Os licenciandos possuem uma comunidade imaginada e uma comunidade de prática na construção de sua identidade como docente dessa língua?

Por conseguinte, tenho como objetivos de pesquisa: (a) compreender como os estudantes de língua espanhola do curso de Letras Português-Espanhol constroem as suas identidades no contexto de formação inicial e (b) analisar a relação entre as comunidades imaginadas, as comunidades de prática e o investimento dos licenciandos em sua construção identitária como professores de espanhol.

Para tanto, o presente artigo procura compreender os processos de construção identitária dos professores de espanhol em formação inicial, enfocando em sua fundamentação teórica, aspectos como identidade, comunidade imaginada, investimento e comunidade de prática e, nas seções seguintes, apresenta-se a metodologia da pesquisa, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais da investigação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho apoia-se em estudos da área de Linguística Aplicada, além de contribuições do campo da educação e das ciências sociais, que tem como foco de investigação a questão da identidade (LONGARAY, 2005; HALL, 2006; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; NORTON, 2013; ASSIS, 2013), das comunidades imaginadas (NORTON; THOOHEY, 2011; BORGES, 2007), do investimento (BORDIEU, 1991; NORTON; 2000; MICOLLI, 2013) e de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2007; ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011), à luz da reflexão pós-estruturalista, a qual concebe a linguagem na dependência da interação situada, das relações de poder, de identidade e de subjetividade dos sujeitos envolvidos nas interações.

2.1 IDENTIDADE, LINGUAGEM E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Hall (2006), as velhas concepções de identidade que definiam o sujeito do Iluminismo como um ser unificado e estável foram postas em choque, fazendo surgir a concepção de sujeito como um ser fragmentado, composto não apenas de uma, mas de várias identidades, muitas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Esse processo produz uma nova concepção de sujeito, o sujeito pós-moderno, constituído não por um “eu” coerente, mas através de suas interações sócio-histórica-culturais.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Para compreender a questão identitária é necessário deslocar o conceito fechado de identidade, para a noção de transformação, de identidade como movimento e relação com o meio em que o indivíduo está inserido, “o que implica um fazer, acompanhado de um sentir e de um indissociável vir a ser” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 17).

Nota-se, então, que o licenciando de línguas passa a ser visto como um ser complexo, constituído por uma identidade que varia por meio do espaço e do tempo. De acordo com Maher (1998), a identidade é construída sócio historicamente, sendo um fenômeno essencialmente político, ideológico e em movimento constante.

Para tanto, a concepção de linguagem aqui adotada é de lugar de agência, onde as formas de organização social e política são construídas, constituindo a própria expressão da identidade, assim:

é nos usos da linguagem que temos e fazemos, que constituímos ou vemos constituídos quem somos. Dessa maneira as identidades não são dadas de antemão, mas são construídas na e por meio da linguagem. (NORTON, apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 99).

Para Bonny Norton (2000), existem diversos aspectos que relacionam a identidade à aprendizagem de línguas. Dentre eles, a pesquisadora ressalta o relacionamento do licenciando com o mundo, tanto dentro como fora da sala de aula

e com os sujeitos integrantes do processo de aprendizagem, sejam eles licenciandos, professores, ou demais; o número notável de relações sociais, históricas e culturais, que norteiam o processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), e por fim, o modo como os indivíduos entendem suas possibilidades futuras.

Portanto, todos esses elementos possuem relação com a identidade do licenciando, pois norteiam a noção de quem eles são e quem se tornam através do contato com a Língua Estrangeira (LE).

2.2 O CONCEITO DE COMUNIDADES IMAGINADAS

O termo comunidades imaginadas, proposto por Norton (1995, apud NORTON; THOOHEY, 2011), aplicado ao ensino de segunda língua, foi cunhado, primeiramente, pelo cientista político norte-americano Benedict Anderson, o qual sugeria que uma nação é socialmente construída e por fim imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo.

Nesse sentido, imaginando-nos aliados a outros indivíduos através do tempo e do espaço, experimentamos um sentimento de comunidade com pessoas com as quais nunca nos encontramos e com quem provavelmente nunca negociaremos diretamente.

No âmbito das pesquisas na área de segunda língua, Norton (2013) define comunidade imaginada como “grupos de pessoas, que não estão imediatamente tangíveis e acessíveis, com quem nos conectamos com o poder da imaginação” (p. 92). Para a autora, durante o cotidiano, nos relacionamos com comunidades de forma direta, como nossas comunidades vizinhas, nosso ambiente de trabalho, as instituições educacionais, entre outros. Porém, para ela, essas não são as únicas comunidades com as quais nos mantemos associados, pois os laços imaginários também se estendem tanto espacialmente quanto temporalmente.

Logo, ao nos imaginarmos ligados a outros seres humanos ao longo do espaço e do tempo, podemos obter um sentimento de comunidade com pessoas que não conhecemos ainda, incluindo futuros relacionamentos que só existem na imaginação do aprendiz. Sugerimos que essas comunidades imaginadas não são menos reais do que aquelas em que os estudantes têm engajamento diário, podendo ter um impacto ainda maior sobre as suas ações e investimentos presentes. (NORTON, 2013, p.92-3).

Estabelecendo relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira, os licenciandos não ficam reduzidos à sala de aula, eles possuem comunidades imaginadas que ultrapassam os limites da instituição educacional. Norton (2001, apud, ASSIS, 2013) ainda afirma que os aprendizes possuem distintas comunidades imaginadas, e que a compreensão mais clara delas se dá no contexto de investimento e condições individuais de cada um.

O estudo de caso de Borges (2007) analisa a relação existente entre crenças e identificação cultural de duas professoras de inglês em pré-serviço no processo de ensino e aprendizagem, sugerindo para a importância de que se considerem as crenças de licenciandos e professores de línguas a respeito de suas comunidades imaginadas, uma vez que estas são capazes de estimular ou dificultar o investimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, o desejo de fazer parte da comunidade ou país onde a língua-alvo é a língua oficial, faz com que os indivíduos invistam no ensino e aprendizagem. Por outro lado, se não houver uma comunidade imaginada, possivelmente, o licenciando não investirá na língua-alvo com tanto afinco como na situação acima descrita. Isso ocorre porque, mesmo que o licenciando tenha interesse em conhecer diversos países e suas culturas, se não houver uma projeção imaginada desse sujeito em fazer parte dessas culturas, de integrar isso a sua vida e sua identidade, ele estará apenas relacionando-se superficialmente, podendo perder o interesse e o contato com a língua-alvo.

2.3 INVESTIMENTO: ENTRE O DESEJO E O COMPROMETIMENTO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA

Norton (2000) define investimento como a ação em que os aprendizes “investem” na língua-alvo em momentos e ambientes particulares, porque acreditam que irão adquirir uma grande variedade de recursos materiais e simbólicos, os quais, por sua vez, irão aumentar o valor do seu capital cultural.

Por outro lado, a acepção de motivação proposta na área de segunda língua, segundo Norton, apoia-se no campo da psicologia, na quantificação do envolvimento do aprendiz em relação ao aprendizado da língua-alvo, o que a diferencia da noção sociológica de investimento, na qual há relação entre o desejo e o comprometimento do aprendiz em aprender a língua.

Micolli (2013) ressalta o trabalho de Bonny Norton no que condiz o papel da linguagem e identidade no acesso às oportunidades de interações na língua estrangeira, sinalizando que, para Norton, a motivação do aluno não é condição suficiente de entrada à comunidade de falantes de LE, propondo o termo “investimento, como construto sócio histórico que explicaria a relação entre aprendizes, língua estrangeira e o desejo, ambivalente, de aprendê-la e usá-la”. (p.79).

Norton (2000) critica as questões referentes à motivação no aprendizado de línguas, pois afirma que estas concepções carecem de revisões, uma vez que em sua pesquisa, realizada com mulheres imigrantes aprendendo inglês no Canadá, observou que as teorias motivacionais não eram coerentes com os resultados de seu estudo.

A maioria das teorias da área considera que a motivação é uma característica individual do aprendiz e que aqueles que não obtêm sucesso para aprender a língua-alvo de algum modo não possuem motivação suficiente para gerar aprendizagem (NORTON, 2000, p. 100).

Contudo, Norton (2000) identificou situações em que, por mais que houvesse níveis consideráveis de motivação, não havia um desenvolvimento significativo da aprendizagem ou envolvimento das imigrantes em contextos de interação.

Como o conceito de motivação não sustentava sua pesquisa, Norton (2000) deu espaço ao tema recorrente evidenciado pelos dados: “as relações desiguais de poder que se davam nas interações entre os imigrantes que estavam aprendendo inglês e falantes nativos dessa língua” (NORTON, apud, LONGARAY, 2005, p.20).

A partir daí, ao voltar-se para as questões ideológicas e de poder, a pesquisadora elabora o conceito de investimento como recurso para complementar o modo como a motivação é abordada na área da Aquisição de Segunda Língua (ASL).

Para Norton (2013), a concepção teórica de investimento pode ser compreendida através dos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, através da metáfora econômica do capital cultural, o que significa que, ao “investir” em uma segunda língua, é possível adquirir “uma gama maior de recursos materiais e simbólicos” (p.92).

Para Norton (2000), recursos simbólicos constituem meios tais como língua, educação e amizade. Os recursos materiais, no entanto, incluem bens de capital,

imóveis e dinheiro. Segundo a autora, “o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz, o qual é capaz de facilitar o acesso do mesmo a recursos anteriormente indisponíveis” (LONGARAY, 2005, p.20).

Ainda conforme Norton, à medida que o valor do capital cultural aumenta, as identidades e expectativas futuras que os falantes têm de si mesmos são reconfiguradas. O investimento, portanto, é a tentativa de estabelecer relação entre o aprendiz de língua e o ambiente mutável em que está inserido, consistindo no investimento da própria identidade do falante.

2.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA

As comunidades de prática não são construtos recentes, elas estão presentes na sociedade desde seus primórdios, como a cooperação entre os homens quando eles ainda viviam em cavernas para a caçada de determinada presa, com a intenção conjunta de capturar o animal para satisfazer as necessidades do grupo. Wenger (2007) esclarece que:

comunidades de prática são formadas por pessoas que se engajam num processo de aprendizagem coletiva quando envolvidos na realização de um empreendimento: uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas procurando novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas semelhantes, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, uma reunião de gerentes novatos ajudando-se mutuamente. Em resumo: comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que fazem ou aprendem a fazer juntos, na mediada em que interagem juntos (WENGER, 2007).

As aprendizagens provindas do envolvimento em uma Comunidade de prática (CoP) são norteadas pela troca de informações, discussões e reflexões acerca de um determinado fato ou objeto. Elas estão por toda a parte, tanto no trabalho, como nos ambientes de lazer, nas instituições escolares, entre outros.

As comunidades de prática são “reconhecidas como espaços alternativos de desenvolvimento e formação (continuada), visando a uma aprendizagem coletiva e colaborativa daqueles que nela participam” (CALVO; PERIN; CORRÊA; FREITAS, 2013, p.312).

Desse modo, a construção de uma comunidade de prática no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), no contexto de formação inicial de professores, se dá por meio das relações estabelecidas pelos aprendizes no intuito

de construir e desenvolver a aprendizagem na língua-alvo. Essas relações podem ocorrer de diversas formas, como reuniões para discutir diferentes temas na LE, grupos de estudo e conversação, tanto face a face como através de meios de comunicação virtuais, entre outros.

Lave e Wenger (1991, apud, ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p.373) “entendem a aprendizagem humana como parte de práticas cotidianas, como resultado de um contínuo processo de se tornar membro de uma comunidade de prática ao participar de atividades nela realizadas”. A aprendizagem, então, se constitui como efeito das práticas sociais, levando a (re)formulação da identidade do licenciando.

Para tanto, essa (re)formulação da identidade ocasiona atitudes distintas, como o envolvimento ou não na comunidade. Wenger afirma que, em ambas as situações há aprendizagem, sugerindo também que a participação na comunidade se estabeleça nos três modos de pertencimento ou identificação: “engajamento ativo nas práticas da comunidade, engajamento por imaginação e alinhamento aos objetivos, princípios e normas – oficiais ou tácitas – da comunidade”. (WENGER, 1991, apud, ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p.374-5).

Assim, a construção de uma comunidade de prática na aprendizagem de uma LE vai depender das relações que os indivíduos irão estabelecer durante o curso de graduação, especialmente, nos espaços não obrigatórios, isto é, fora do horário das disciplinas curriculares, por exemplo, onde seu sucesso será fruto do interesse e investimento de seus integrantes.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de perspectiva interpretativista dos dados, em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (tradução do autor, Denzin & Lincoln, 1998, apud, SILVA, 2013, p. 06). A intenção do pesquisador não é determinar os fatos, mas sim refletir sobre os conteúdos gerados e tentar compreender a questão em estudo a partir das perspectivas dos participantes.

O contexto da investigação ocorreu no Curso de Letras Português-Espanhol, de uma universidade pública da região noroeste do Rio Grande do Sul, sendo que

esta licenciatura tem oferta de ingresso anual e as atividades acadêmicas ocorrem no período noturno.

Cabe ressaltar que a referida universidade possui nas matrizes curriculares de todos os cursos de graduação, disciplinas do domínio comum, como Introdução à Informática e Estatística; do domínio conexo, como Libras e Fundamentos da Educação, além é claro, do domínio específico (Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Literaturas, etc.). A justificativa institucional para tal organização é a formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional dos estudantes.

Quanto aos sujeitos-participantes, estes foram alunos de todos os níveis do curso, desde iniciantes na vida acadêmica no ano de 2010, estando hoje na nona fase, até ingressantes do presente ano (2014), cursando a primeira fase do curso, o qual tem duração total de 10 semestres (05 anos).

Foram selecionados 03 alunos de cada semestre (1º; 3º; 5º; 7º e 9º), tendo como critério de escolha um licenciando que participa ou já participou de projeto de pesquisa, ensino ou extensão relacionado à língua espanhola; um licenciando que participa ou já participou de projeto vinculado ao português e/ou literaturas de língua portuguesa e um licenciando que não desenvolve ou desenvolveu projetos em nenhuma área do curso de Letras em questão.

No caso dos estudantes do 1º semestre, pelo pouco tempo na graduação, pautou-se como critério de escolha a identificação com uma área específica do curso, além da disponibilidade de participação na pesquisa.

O propósito de pesquisar graduandos do curso de todas as fases foi a tentativa de entender se há traços comuns entre as diferentes fases do curso no que tange à construção da identidade do professor de espanhol.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, primeiramente, foi elaborado e aplicado um questionário organizado em escala *Likert*, no entanto, a fim de adequar o instrumento ao referencial teórico, este não foi utilizado para a análise dos dados.

Além disso, outros entraves ocorreram em relação às dificuldades na aplicação do questionário, como o fato de que muitos licenciandos não estavam presentes no dia da aplicação do instrumento; o período letivo era marcado por provas e avaliações, sendo inviável aplicar nas datas planejadas, além de certas resistências, tanto por parte de alguns professores como de alunos, à aplicação do questionário, os quais não puderam ser realizados na presença da pesquisadora, o

que, conseqüentemente, diminui o número e validade dos dados, já que nem todos os alunos entregaram o material solicitado.

Levando esses fatores em consideração, a utilização do questionário como base de análise foi descartada, sendo utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento primário da pesquisa.

Portanto, o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 01), composta por um roteiro de 14 questões que abarcaram os temas: *Escolha e formação docente; Currículo do curso; Atuação docente; Identificação com a língua e culturas-alvo; Contato extraclasse com o idioma; Facilidades, dificuldades e preferências na aprendizagem; Ascendência étnica.*

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e, os alunos participantes estavam cientes de que suas identidades seriam preservadas, sendo utilizados pseudônimos para a exposição dos dados.

Os pseudônimos foram eleitos de forma aleatória, pois apenas uma aluna, da sétima fase, apresentou interesse pela escolha do nome Catarina para representar sua identidade, os demais licenciandos se manifestaram indiferentes quanto à escolha. Assim, a identificação dos alunos se dará por meio da utilização dos pseudônimos, seguidos pelos números que identificam a sua fase/semestre no curso, exemplo: Felipe 1¹, Rosa 3, Suzana 5, Luana 7 e Gustavo 9.

A análise dos conteúdos ocorreu da seguinte forma: (I) transcrição dos áudios; (II) busca de ideias-chaves e conceitos recorrentes às temáticas abordadas; (III) comparação dos dados e análise dos resultados.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1.1 A questão do Investimento

3.1.1.1 Escolha e formação docente

Ao analisar as questões que norteiam a escolha e a formação docente dos alunos, ficou evidente que a grande maioria dos licenciandos não entrou no curso tendo-o como primeira opção, mas sim por ter sido selecionado ou porque ele se

¹ Os números ao lado do nome correspondem à fase do curso a que o aluno pertence: 1 (primeira fase), 3 (terceira fase), 5 (quinta fase) e 9 (nova fase).

aproximava da área de seu maior interesse, como podemos comprovar nos excertos:

[1] Felipe 1: Olha, para mim o único motivo foi a minha primeira opção não ter dado certo, esse foi meu motivo mais razoável.

[2] Joana 1: Bom eu comecei o curso de Letras porque eu pretendo futuramente fazer direito, e como no direito tem muito de letras de português, então eu fiz em função disso.

[3] Maria 3: Letras não era exatamente o curso que eu queria, mas por eu gostar muito de ler e ser uma opção de curso noturno e também por causa do espanhol, por isso que eu optei por Letras.

[4] Gustavo 9: Na verdade Letras não era meu sonho de consumo, eu sempre quis Jornalismo e o curso mais próximo que tem da área de comunicação, do discurso, da escrita é Letras, por isso eu optei por Letras.

Pimenta (2009) afirma que isso pode ser explicado, devido ao fato de que os alunos já chegam à universidade com saberes prévios de como é ser professor, da imagem da carreira docente como sendo uma carreira complexa, cheia de dificuldades e responsabilidades, e isso desmotiva o indivíduo à eleição da docência como profissão.

Também sabem sobre o ser professor através da experiência socialmente acumulada: as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação (PIMENTA, 2009, p. 43).

Apesar de não ter sido a primeira escolha profissional da maioria, observo que muitos discentes dizem estar gostando do curso e de ter mudado seus objetivos desde o ingresso, abrindo a possibilidade de seguir na carreira docente, que não era o foco inicial.

No que se refere à licenciatura dupla, boa parte dos alunos afirmou ser positiva, pois proporciona maior abertura de oportunidades de trabalho frente à formação em uma licenciatura com habilitação simples.

[5] Suzana 5: É muito positiva, afinal abrange duas áreas e as vezes se tem conhecimento maior de uma e tem pouco conhecimento da outra, e assim tu vai acabar criando interesse pela outra, e no teu meio de socialização tu vai ter mais oportunidade por saber duas línguas e poder ministrar as duas tranquilamente.

[6] Gustavo 9: Eu acho que é positivo, porque eu acredito que se o curso fosse só em uma língua eu não teria tanto entusiasmo para fazer. Eu

acredito que a licenciatura dupla te abre mais caminhos, mais leques (...) e eu não sei se eu faria se não fosse licenciatura dupla.

Noto, nos depoimentos acima, que a licenciatura dupla possibilita o alcance do capital cultural institucionalizado², basicamente, sob a forma de título escolar e provável entrada no mercado de trabalho: “tu vai ter mais oportunidade por saber duas línguas e poder ministrar as duas tranquilamente”; “te abre mais caminhos, mais leques”.

Percebo, por conseguinte, que há maior investimento, no que se refere ao desejo de aprender LE, por uma questão de abertura que duas línguas podem permitir na inserção ao mercado de trabalho.

Todavia, a maior parte das alunas do terceiro semestre se mostraram contrárias aos demais, levantando pontos negativos em relação à habilitação dupla, como a carga horária insuficiente para a formação, que propicia, de acordo com elas, apenas uma preparação básica dos professores em ambas as áreas, como afirma Rosa 3:

[7] Eu acho que ele deveria ser separado, por que as duas são bem complexas, e se tu vai abranger as duas, assim como a gente está fazendo, ele não consegue aprofundar o suficiente para a gente ter uma formação mais positiva para conseguir passar adiante depois.

Eres Fernández (2008, p.278) questiona a dificuldade de formar em poucos semestres de curso “um falante competente de uma língua estrangeira, um leitor consciente, um crítico literário, um escritor proficiente e um bom professor durante a graduação”.

Contudo, segundo Eres Fernández (2008), existem diversos fatores que comprometem a formação inicial, dentre os quais destacam-se: o corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), que em diversos casos não possui a competência desejável, não assume sua responsabilidade ou não têm condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade; as questões de limitação de investimentos e falta de infraestrutura das universidades; o fato de que nem sempre a língua cursada é aquela que o licenciando deseja cursar;

² Bourdieu (1991, apud, LONGARAY, p.20) utiliza a concepção de capital cultural para definir um bem social que é fonte de diferenciação e poder entre as classes sociais. O capital cultural de uma pessoa é evidenciado pelos seus conhecimentos, habilidades e demais atributos técnicos e educacionais. Assim, dominar uma língua estrangeira também pode representar o capital cultural de quem a fala.

a carga horária reduzida da língua estrangeira e a pouca articulação entre as disciplinas da área específica e as pedagógicas.

Quando questionados sobre a oferta de outra língua estrangeira, surgiram respostas semelhantes em todas as fases, como o interesse pelo inglês e o alemão. No entanto, não foi mencionado o desejo de alteração do espanhol por outra LE e, sim, o interesse pela oferta concomitante das línguas anteriormente citadas, sem a exclusão do espanhol.

As justificativas utilizadas para a eleição das duas línguas foram de que o inglês é uma língua de prestígio amplamente difundida e, o alemão, pelo contexto étnico e cultural da região no qual a universidade está inserida, como podemos observar nos excertos abaixo:

[8] Diana 9: Eu acho que o espanhol é muito bom pela questão da fronteira, mas poderia sim ter o inglês também, não que uma anulasse a outra, mas poderia ser ofertado também, porque é a língua que mais se usa.

[9] Julia 9: Ou também poderia ser ofertado, como é a cidade de Cerro Largo, o alemão (...) por causa de toda essa colonização, a cidade, a região (...).

[10] Gustavo 9: Eu particularmente prefiro o espanhol, mas eu sinto uma necessidade futuramente acadêmica de saber inglês.

[11] Felipe 1: Sim o inglês seria interessante, até porque é uma língua que vem se materializando como uma língua global, vai ser uma língua que, praticamente, será necessária, assim como a língua materna.

[12] Rosa 3: Inglês, eu acho que o inglês seria interessante.

[13] Catarina 7: Inglês, era o que eu sempre quis fazer, por isso que foi meio difícil eu encarar o espanhol no início, porque eu não tinha nenhuma afinidade, mas eu me esforcei e ao longo do tempo eu comecei a gostar.

[14] Luana 7: Eu sou da opinião de como nós estamos em uma terra tipicamente alemã, deveríamos ter o alemão.

De acordo com Leffa (2001), os elementos que determinam o perfil do profissional de línguas são mais políticos que acadêmicos, pois entre as ações que norteiam o processo temos também as relações de poder que regulam a sociedade globalizada. “No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade” (LEFFA, 2001, p. 335). Esse fator condiciona muitos alunos à procura da formação em língua

inglesa, pois esta possui atualmente um “status” de prestígio e um amplo mercado de trabalho.

Em síntese, todos os licenciandos concordaram plenamente que o espanhol é importante para suas carreiras, especialmente, no que tange ao acréscimo de possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, a questão do desejo de aprender-ensinar o idioma parece vincular-se, essencialmente, ao aumento do capital cultural, não havendo a relação do desejo de aprender com o comprometimento na aprendizagem da língua espanhola nem identificação específica como futuro docente desse idioma.

3.1.1.2 Atuação docente

Quanto à área de predileção no curso de Letras, não aparece no discurso dos estudantes a identificação no estudo e atuação como docente de espanhol, diferentemente do que ocorre com a língua portuguesa, vista no excerto 15 de forma indubitável, quando contestados quanto a área de interesse:

[15] Kelly 7: Português, com certeza.

[16] Amanda 5: (...) desde pequena eu sempre tive o sonho de ser professora, mas realmente eu me identifico mais com a área de português e não tanto com a área de língua espanhola, mas como aqui em Cerro Largo é ofertado português e espanhol, então, eu optei por isso.

Também é possível depreender que, nas primeiras fases do curso, há uma preponderância marcante, como aprendizes, pelo ensino do português e do espanhol na perspectiva da gramática normativa. Isto se deve, provavelmente, pela disposição curricular, já que as disciplinas teóricas e aplicadas sobre ensinar e aprender línguas, além dos estágios, começam a partir do 6º semestre do curso, como se verifica no excerto abaixo:

[17] Maria 3: Olha eu sempre gostei das regrinhas do português, da língua portuguesa, mas agora eu estou gostando mais do espanhol.

Muitos alunos das fases iniciais mencionam a dificuldade em relação à oralidade, afirmando que se sentem inseguros e despreparados, optando pela não

participação oral em sala de aula e fora dela, de modo de evitar situações desmotivadoras ou constrangedoras.

Os estudantes se mostram positivos ao ensino de gramática como hipótese de fuga aos eventos comunicativos, mascarando as dificuldades presentes na aprendizagem da língua espanhola. Essas inferências podem ser vistas através dos excertos que seguem:

[18] Amanda 5: Olha, eu não tenho muita facilidade no espanhol né, tenho que estudar bastante, não tenho muita facilidade com a fala, eu acho que o pior de tudo é a fala. Entender assim tu consegue entender, mas o problema assim é a fala, eu acho que me identifico mais então com a gramática, por parte do espanhol.

[19] Lorena 5: A fala já não é muito meu forte, mas na escrita eu já consigo me adaptar bem melhor, então creio que a gramática é a melhor opção, digamos assim.

Fica clara essa dificuldade e conseqüente resistência à oralidade por parte dos licenciandos, pois como vimos, Amanda 5 enfatiza que o “pior de tudo” é a fala, fazendo menção a isso em outros momentos de seu discurso. Lorena 5, também deixa exposto que quanto a essa “carência”, no que tange aos eventos comunicativos, a melhor opção seria a gramática, caracterizando a escolha, realmente, como um processo de fuga às fragilidades como aprendiz.

No que concerne ao desenvolvimento da competência oral dos alunos de Letras-Língua Estrangeira, Consolo; Martins e Anchieta (2009) assinalam, em sua investigação, de que uma porcentagem de alunos formados em cursos de Letras no Brasil não atinge níveis de proficiência oral adequados para lecionar satisfatoriamente nas línguas estrangeiras de suas certificações, e que este fato influencia negativamente a qualidade do ensino de LE no país.

A nona fase, por outro lado, se mostrou totalmente contrária às demais, afirmando que se sente insegura quanto ao ensino de gramática, preferindo trabalhar conteúdos comunicativos aos estruturalistas, dando ênfase à oralidade em detrimento a aspectos gramaticais no ensino de línguas.

[20] Gustavo 9: (...) tanto no português quanto no espanhol o meu principal medo, digamos assim, é a parte da gramática. Eu acredito que a gente aprendeu muito de planejamento, de aulas, as Teorias de Aprendizagem. Eu acho que a Linguística Textual em ambas as disciplinas foi muito boa, a

gente aprendeu a usar o texto, essas ferramentas todas, e a gramática estruturalista eu acho que foi deixada muito de lado (...).

Os alunos do nono semestre justificam sua resposta a partir de sua experiência como alunos na graduação, uma vez que a abordagem de ensino ministrada por parte dos docentes na universidade não é de cunho estruturalista, pelo contrário, possui foco no ensino de gêneros discursivos e textuais, no caso da língua portuguesa e, na área de língua espanhola, tem como base a perspectiva sociocultural, na TASHC (Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural), fundada nas ideias de Vygotsky.

Logo, os participantes da nona fase conseguem refletir sobre seu ensino, uma vez que já estão nos períodos finais do curso e podem, com maior clareza, retomar e analisar a sua trajetória de formação, com um sentido mais apurado frente às fases iniciais, que estão ainda no começo do processo formativo.

Outra questão importante é que, no decorrer do curso, espera-se que os licenciandos tenham maior contato com a língua-alvo, o espanhol, demonstrando maior segurança na competência oral.

Gimenez (2004) salienta que a identificação com a profissão docente e com o curso de Letras, na grande maioria dos casos, não ocorre previamente ao ingresso na licenciatura, tendo o currículo direta relação com as questões identitárias dos licenciandos e sobre que profissional se quer formar.

[...] a ambiguidade de papéis no curso de Letras é algo que não pode ser relegado a um segundo plano. Embora seja um curso de licenciatura, muitos futuros professores se vêem por um bom tempo ainda como alunos, como aprendizes da língua estrangeira. Pelo fato de não ser pré-requisito o domínio da língua estrangeira, esta terá forte ênfase nos anos iniciais do curso (GIMENEZ, 2004, p.176).

Conforme Gimenez (2004), ao não enxergar-se como professor, somente como aluno, o processo de transição e construção da identidade profissional como docente de língua estrangeira passa a ser adiado.

3.1.2 Comunidades imaginadas ou inimaginadas?

Como vimos no referencial desse estudo, as comunidades imaginadas tratam-se dos grupos de pessoas com quem estabelecemos conexão por meio da imaginação.

Assim, durante o processo de pesquisa foi possível identificar que nem todos os sujeitos possuem a formação de uma comunidade imaginada, ainda levando em consideração que cada licenciando possui sua identidade, e esta como tal, influi de modos distintos na projeção da comunidade de cada um.

Portanto, as comunidades não são vistas de forma imaginada pelos licenciandos, mas como lugar atingível de ser visitado, isto é, compartilhado de modo presencial, como podemos notar através dos depoimentos das alunas da quinta e nona fase:

[21] Julia 9: É que a gente tem uma visão dos argentinos, então parece que a gente quer conhecer mais, que a gente quer ir mais atrás. Como a gente teve essa experiência... nossa! Nossa viagem para Buenos Aires deixou a gente com vontade de ir mais e mais... de morar lá e conhecer, além da Argentina e Buenos Aires, outras cidades de cultura hispânica (...) Eu acho que a gente deveria ir mais vezes para Buenos Aires, e Santiago no Chile, para Montevideu no Uruguai, para conhecer mais.

[22] Lorena 5: Pretendo no futuro visitar todos eles (países hispano-americanos), quero conhecer um pouquinho de cada cultura, para ter uma noção, pois como vamos dar aulas, futuramente precisamos falar com os alunos como funciona tais culturas em tal país.

Salvo os depoimentos de Gustavo 9, que diz pretender, futuramente, talvez morar na Argentina, aprofundar os estudos e seguir carreira no país, não foi possível identificar com regularidade a projeção de comunidades imaginadas.

[23] Gustavo 9: Eu acho um máximo. Eu adoro ir para a Argentina (...) Eu me sinto muito bem lá, eu até comentava essa semana com a minha mulher, eu disse bem assim: _ Olha se tivesse um dia que morar para a Argentina, fazer concurso para professor de português eu iria tranquilo, eu ainda comentei com ela que eu acho que está mais difícil fazer um mestrado, que só tem aqui em Chapecó, em Porto Alegre, em Santa Maria... eu não sei se não é mais fácil pegar o carro, 120 km, e ir lá para Posadas na UNAM, na Argentina, e fazer um mestrado lá. Verdade, eu iria achar um máximo (...) aí você pensa para o campo de trabalho depois, a onde iria ter um professor que se formou em graduação em Letras e que fez um mestrado no estrangeiro?

Provavelmente, as relações de poder político e econômico do Brasil frente aos países hispânicos, especialmente os sul americanos, contribui para esse apagamento de uma comunidade imaginada, como reforça Bethell (2009):

[...] talvez pela primeira vez, com grande hesitação, incerteza e ambivalência, o Brasil começou a se considerar uma potência regional - não

só por seus interesses econômicos e estratégicos de longo prazo, mas também de acordo com os argumentos de alguns políticos e diplomatas brasileiros de que é necessário ser uma potência regional para se tornar uma potência global. (BETHELL, 2009, p.314)

É relevante mencionar as relações de poder que norteiam a aprendizagem de uma LE, pois como cita Norton (2000, p.103) “os próprios aprendizes resistem a práticas que marcam sua identidade negativamente, fazendo ou não investimentos em momentos e contextos diferentes do processo de aprendizagem”.

Desse modo, compreendo que, embora os licenciandos possuam interesse em conhecer alguns países, seu povo, cultura e história, há um silenciamento dessa relação imaginária com os países falantes de espanhol, isto é, não se encontra uma comunidade imaginada solidamente constituída, podendo ser vista como projeções e sentimentos de interesse, mas não exatamente como uma comunidade imaginada.

3.1.3 A questão das comunidades de prática

As comunidades de prática, como visto no referencial teórico desta pesquisa, são formadas por pessoas que se envolvem em um mesmo processo, havendo troca de informações e reflexões acerca de um mesmo assunto ou objeto.

Ao tentar identificar nos licenciandos integrantes da pesquisa a existência de tais comunidades, foi possível constatar que não há comunidades de prática para a aprendizagem de espanhol em nenhuma das fases do curso.

Esse fato decorre de que, apesar de os licenciandos possuírem distintas comunidades de prática em relação à língua materna, como grupos de turmas criados na própria universidade, em redes sociais ou e-mail, nenhum desses ambientes utiliza a língua espanhola como objeto de suas interações ou trocas de materiais (textos, vídeos, etc.) no idioma ou sobre seu ensino.

Dessa forma, as ferramentas tecnológicas como redes sociais e mensagens instantâneas atuam muito mais para divulgar recados de tarefas das disciplinas curriculares, para sanar dúvidas sobre trabalhos e compartilhar receios, angústias e dificuldades em um determinado trabalho de escrita e pesquisa, do que na utilização da língua estrangeira, por exemplo, como meio de comunicação, ampliação de vocabulário, troca, esclarecimento e explicação de conceitos sobre a língua ou sobre seu ensino e aprendizagem.

As comunidades de prática de espanhol poderiam ser vistas com o uso do idioma no intervalo das aulas; na utilização da língua espanhola no transporte coletivo no qual se deslocam inúmeros alunos oriundos de outras cidades, distantes do município em que está localizada a universidade, além da formação de grupos de estudo da língua, porém, isso não se faz presente no cotidiano de nenhuma das fases pesquisadas.

Assim, não se pode dizer que os licenciandos possuem uma comunidade de prática para a aprendizagem da língua estrangeira-alvo, o que, conseqüentemente, influi no investimento da aprendizagem dos mesmos e na constituição de suas identidades como futuros professores de espanhol.

Dito isso, o horário das aulas, no período noturno, é o único momento de contato dos futuros professores com a língua estrangeira, o que acarreta em um, no máximo, dois dias da semana em que poderiam interagir com o idioma.

Ao serem indagados sobre o seu tempo de dedicação e de estudo da língua espanhola em horário extracurricular, a grande maioria dos alunos disse não estudar fora da sala de aula, somente em atividades obrigatórias. Como podemos observar nos excertos abaixo:

[24] Marcelo 1: Por enquanto é mais aqui e como base para a prova.

[25] Felipe 1: Somente aqui na universidade

[26] Luana 7: Eu não me considero uma aluna dedicada.

[27] Kelly 7: Eu também não, até por causa disso, porque a gente tem dificuldade, porque é pouco trabalhado na universidade, e o aluno acaba não se dedicando também muito em casa.

[28] Diana 9: Eu não sou uma aluna muito aplicada, porque eu dedico só o final de semana. Como eu trabalho durante o dia e venho para cá durante a noite, sobra o sábado de tardeinha, o sábado de noite e o domingo de tarde para estudar, então, não é o ideal.

A não participação em uma comunidade de prática implica, então, no investimento dado à aprendizagem de LE e na construção da identidade como docente de espanhol, expondo a clara relação que há entre comunidades de prática, investimento e identidade, pois conforme Assis (2013, p. 65), “[...] investir na língua-alvo ou resistir a ela consiste, também, em um investimento na própria identidade do aprendiz ou em uma resistência a ela”.

A relação entre os elementos identidade, comunidade imaginada, investimento e comunidade de prática precisam ser indissociáveis, observando-se que todos os elementos estão imbricados, haja vista que, se o licenciando não possui uma comunidade imaginada e uma comunidade de prática, dificilmente investirá significativamente nessa língua e, conseqüentemente, incidirá em sua constituição identitária como docente de E/LE.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a identidade não é uma tarefa fácil, pois se trata de um tema complexo, que varia de acordo com cada indivíduo, conforme o ambiente ou situação em que o mesmo está inserido. Como afirma Hall (2006) o indivíduo moderno é um ser social e multifacetado, assumindo diversas identidades ao longo da vida, o que rompe com a ideia de identidade como um elemento unificado e estável.

Nesse quadro, pode-se analisar as distintas identidades apresentadas pelos participantes da pesquisa, bem como acompanhar como essas identidades foram (re)significadas no decorrer da formação dos licenciandos. Para tanto, devemos conceber o processo de ensino e aprendizagem como uma prática social e não como um procedimento estanque e controlado.

Um aspecto importante, que marcou o discurso de parte dos licenciandos, foi a mudança de objetivos e conseqüente aceitação quanto ao curso e à atuação futura como profissional docente, pois de forma quase unânime, essa não era a intenção inicial dos estudantes. Podemos comprovar isso no excerto de Gustavo 9, quando questionado se houve mudança em seus objetivos desde o ingresso até o presente momento:

[29] E eu com certeza mudou porque hoje eu saio da universidade, por exemplo, querendo seguir na docência, coisa que eu não queria de início. Eu acho que para mim o que mudou bastante foi o contato assim que... por exemplo, eu logo consegui uma bolsa de espanhol, por exemplo (...) eu acho que isso influencia bastante. Até a nossa visão com relação docência aqui dentro, eu acredito que os professores foram fundamentais para mudar essa visão que a gente tem, e os métodos de ensino aqui também dos professores que instigaram nós a seguir isso. E foi por isso que eu mudei meu foco, talvez eu fizesse Jornalismo e não fosse tudo aquilo que eu almejasse, eu me sinto bem no Curso de Letras.

É possível inferir que as mudanças destacadas por Gustavo 9 se deram por meio da relação do indivíduo com o curso, a língua e os sujeitos presentes no processo. Assis (2013, p.29) afirma que “as construções identitárias sofrem influências do contexto e das interações dos indivíduos”.

[u]ma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos e entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades (...) (RAJAGOPALAN, 2003, apud, ASSIS, 2013, p. 44).

O modo como os aprendizes se portam diante do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, influencia diretamente no processo da aquisição da língua, já que é nas interações e práticas sociais que os indivíduos constroem suas identidades.

Por esse motivo, é relevante citar que a maior parte dos licenciandos não busca elementos extras para desenvolver a aprendizagem do espanhol e o contexto de estudo do idioma fica restrito aos muros da universidade, o que reflete uma ausência de investimento e conseqüente carência de relação identitária do licenciando com a língua -alvo.

Esses fatores podem ser analisados frente a identidade do indivíduo antes de entrar em contato com a nova língua, pois o sujeito não chega ao curso como uma tábula rasa, mas sim é carregado de significados, construídos antes do contato com esse novo ambiente.

Assim, não podemos esquecer de mencionar os fatores socioculturais que permeiam o construto da aquisição da língua, visto que a região onde a universidade se encontra é de colonização alemã. Conseqüentemente, uma parcela dos integrantes da pesquisa possui contato direto com a língua e cultura alemã, sobrevalorizando essa identidade em relação à língua e culturas hispânicas, mostrando as relações de poder e ideologias aí presentes.

Em relação à ascendência étnica como fator de influência na aprendizagem de espanhol, alguns estudantes reforçam a ideia de influência negativa ou positiva no que tange à fonética do idioma, entretanto, o excerto de Rosa 3, denota o caráter ideológico e de poder através da língua, uma vez que ela deixa clara a luta de poder existente entre o alemão e o espanhol.

[30] não tem muitas pessoas aqui na cidade que falam, então assim, é difícil até porque se te pegam falando, as outras pessoas ficam assim... hihhi (imitando risos debochados) e dando risada, porque é uma coisa nova para elas.

Longaray (2005, p.27) afirma que determinados fatores sociais podem contribuir ou afetar a relação entre grupos linguisticamente distintos, sendo que um deles é o fator de dominância social, como o caso do alemão frente ao espanhol nessa região, podendo ocasionar sentimentos de inferioridade e posterior resistência à aprendizagem da língua estrangeira.

Posso observar, também, que os alunos passaram por constantes mudanças identitárias por meio desse contato com o espanhol como língua estrangeira, em que a identidade geral como docente passou a ser concebida como possível. No entanto, ainda há, na maioria dos participantes, certa resistência quanto à atuação como professor(a) de espanhol, havendo predileção pelo ensino de língua materna.

Uma das possíveis justificativas, pelo pouco investimento realizado na língua, é a falta de uma comunidade imaginada e a incerteza frente aos objetivos e ao capital cultural resultante dessa aprendizagem, além da não participação em uma comunidade de prática.

Em síntese, este trabalho cede espaço para a discussão de duas questões importantes no que tange à formação inicial de professores de espanhol. Em primeiro lugar, é relevante que seja levada em consideração a importância do preparo e sensibilidade dos professores formadores perante as questões relacionadas ao processo de construção identitária do licenciando de língua estrangeira e, em segundo lugar, a necessidade de se repensar como esses alunos veem o seu processo formativo e qual o seu real comprometimento com a aprendizagem, sendo indispensável à construção e (re)formulação de abordagens de ensino que incentivem o aluno a investir e buscar formar sua identidade como docente de espanhol.

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de comprender como los estudiantes universitarios de lengua española de la carrera de Letras Portugués-Español construyen sus identidades en el contexto de formación inicial, además de analizar la relación entre la inversión, las comunidades imaginadas (NORTON, 2000, 2011,

2013) y las comunidades de práctica (WENGER, 2007) em el proceso de construcción identitaria como profesores de español. La investigación es de naturaleza cualitativa, con perspectiva interpretativista, utilizando como instrumento de recolecta primario, una entrevista semiestructurada. Los resultados apuntan que hay cambios identitarios cuanto a la inversión en la profesión docente que, inicialmente, no estaba presente y la mayoría de los profesores en formación. Sin embargo, es posible observar que los alumnos no ponen de relieve la preferencia en trabajar como profesores de lengua española, al revés de lo que ocurre con la lengua portuguesa. Ello se puede justificar por la falta de una comunidad imaginada y comunidad de práctica y por la poca inversión en el aprendizaje de español, pues los académicos demuestran inseguridad frente a los objetivos y al capital cultural que resuelta de ese aprendizaje.

Palabras-clave: Construcción identitaria. Enseñanza-aprendizaje. Español. Formación inicial de profesores.

REFERÊNCIAS

ASSIS, José Emiliano de. **Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; SILVA, Eladyr Maria Norberto da. **Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 357-394, jul./dez. 2011.

BETHELL, Leslie. **O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva n.),** Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, Dec. 2009.

BORGES. T. D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CALVO, L. C. S.; PERIN, J. O. R.; CORRÊA, L. N.; DE FREITAS, M. A. A comunidade de prática ENFOPLI/PR em interação virtual: a natureza de suas mensagens eletrônicas. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S; ORENZI, D. I. B. G.; DA SILVA, K.A. (Orgs.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; CABRAL BASTOS, L. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CONSOLO, Douglas A.; MARTINS, Maisa J.; ANCHIETA, Priscila P. **Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência**. Em Aberto, v. 22, p. 31-45, 2009.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes editores, 2008.

FERNANDES, Claudia Sousa. **Representações e construção da identidade do Professor de inglês**. (Dissertação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GAMERO, Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês**. Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL, n. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2006.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identities em construção na sala de aula de língua estrangeira**, Porto Alegre, 2005. Dissertação, Programa de Pós Graduação em Letras, Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem (Área de concentração em aquisição de segunda língua). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares** (Orgs) Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 18, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.17-48.

MICOLLI, Laura Stella. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**., 44.4, p. 412-446, 2011.

NORTON, Bonny. Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M, R. (Orgs.). **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

SILVA, João Fábio Sanches. **A construção discursiva da identidade de futuros professores de inglês: um estudo em Mato Grosso do Sul**. Web Revista Discursividade, Edição nº 12 – volume II, setembro de 2013.

WENGER, Etienne. **'Communities of Practice. A brief introduction.'** **Communities of Practice**. <http://www.ewenger.com/theory/>, 2007.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Que motivos os levaram a ingressar no curso de Letras?
2. Quais eram os objetivos que vocês tinham quando se matricularam no curso? Havia expectativas profissionais? Houve alguma transformação destes objetivos no decorrer do tempo? Se sim, a que atribuem esta mudança?
3. Vocês acreditam que a licenciatura dupla é positiva ou pensam que o curso deveria abordar apenas uma língua e suas respectivas literaturas?
4. Vocês possuem facilidade e/ou preferência por alguma área específica no curso de Letras? Se sim, qual e por quê?
5. Vocês dão prioridade para o estudo e aprendizagem da língua espanhola na graduação? Há alguma área que priorizam? Sim, não e por quê?
6. Prefeririam que o curso de Letras ofertasse outra língua estrangeira? Se sim, qual e por quê?
7. Vocês acreditam que o conhecimento prévio da língua espanhola é essencial na formação como professor do idioma?
8. Vocês notam se têm facilidade para aprender/estudar espanhol? Há predileção por alguma área de estudo da língua? (Como gramática, leitura, conversação, etc.)?
9. Vocês possuem identificação com os países e falantes de espanhol, em relação a aspectos culturais, por exemplo?
10. Vocês se sentem seguros com os conhecimentos adquiridos no curso de Letras? Se sentem capazes para ministrar aulas de espanhol?
11. Vocês se consideram alunos aplicados? Que estratégias utilizam para aprimorar a aprendizagem na língua espanhola? Utilizam recursos audiovisuais para aprimorar seus conhecimentos na língua espanhola e investir em sua aprendizagem? Quantas horas de estudo dedicam por semana?
12. Como definiriam seu grau de identificação com a língua e cultura hispânicas? Possuem contato ou interesse? Se sim, quais as áreas que mais lhe atraem? (Artes, turismo, história, literatura, etc.)?
13. De que forma acreditam que sua ascendência étnica (alemã, polonesa, etc.) interfere em sua formação como professores de espanhol? Essa interferência é positiva ou negativa?

14. Qual o grau de envolvimento e comprometimento de vocês nas aulas de espanhol e em projetos vinculados ao idioma?