

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS MULTICULTURAIS

*Simone dos Santos França* <sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir a formação de professores de língua estrangeira e de que forma suas identidades podem ser compreendidas atualmente, a partir das seguintes questões: como se constituiu o percurso histórico da formação de professores? Como pode-se compreender a identidade (profissional) do docente de língua estrangeira? visto que a língua não se compõe apenas de suas estruturas gramaticais, ela ultrapassa as fronteiras sociais e acompanha a política, assim como, a evolução histórica do mundo. Para tanto, utiliza-se as noções de identidades a partir de Hall (2005); Maffesoli (2000) e de Bauman (2005) ao explicar que as identidades surgiram com a “crise do pertencimento” entre o “deve” e o “é”; assim como a formação de professores pelo viés da Linguística Aplicada. Busca-se explicitar de forma concisa uma descrição histórica do caminho educacional brasileiro no que se refere às línguas estrangeiras, construído a partir de pesquisa bibliográfica. Neste caso, entende-se, que o estudo sistemático e profundo desses elementos proporcionam subsídios para compreender, e discutir a constituição de suas identidades em tempos multiculturais.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Língua Estrangeira; Identidade.

### TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN MULTICULTURAL TIMES

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss the training of foreign language teachers and how their identities can be understood nowadays, based on the following questions: how was the historical course of teacher training constituted? How can the (professional) identity of the foreign language teacher be understood? since language is not only composed of its grammatical structures, it goes beyond social boundaries and follows politics, as well as the historical evolution of the world. For that, the notions of identities from Hall (2005) are used; Maffesoli (2000) and de Bauman (2005) when explaining that identities emerged with the “crisis of belonging” between the “ought” and the “is”; as well as the training of teachers through Applied Linguistics. It seeks to concisely explain a historical description of the Brazilian educational path with regard to foreign languages, built on the basis of bibliographic research. In this case, it is understood that the systematic and in-depth study of these elements provides subsidies to understand and discuss the constitution of their identities in multicultural times.

**Keywords:** Teacher Training; Foreign Language; Identity.

<sup>1</sup>Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [anhin.1@hotmail.com](mailto:anhin.1@hotmail.com)



## 1. Introdução

O presente texto segue a perspectiva defendida por Candau (2012), em que o multi/interculturalismo pode ser concebido como um modelo não preso à localização geográfica nem à jurisdição específica de cada grupo social, e sim com aquele cujo enfoque afeta toda a educação, favorecendo uma dinâmica crítica e a interação entre diferentes grupos sociais.

A partir do exposto, volta-se o olhar para o conhecimento que é produzido nas universidades, ao pensar em currículos multiculturalmente orientados para a formação de professores, numa perspectiva de construção/reconstrução de suas identidades docentes plurais. É nesse contexto que se pretende ainda, debater possibilidades e desafios do multiculturalismo para a produção de conhecimento voltado à formação docente, aptos a lidar, com a diversidade cultural e os preconceitos, no cotidiano educacional contemporâneo.

De forma que o aprendizado de um idioma numa perspectiva crítica e reflexiva pode contribuir com a identidade cultural do professor e de seu aluno aprendiz. Sendo a interação cultural possível principalmente pelo processo de globalização que segundo Bauman (1999, p. 7), “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira”. Diante disso, problematiza-se neste artigo “o sujeito como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2008, p. 26), isto é, perceber como o sujeito professor de Língua Estrangeira doravante LE é constituído no processo de difusão cultural advindo da globalização que se expandiu pelo mundo por meio das tecnologias digitais, sobretudo pela internet que se tornou, como esclarece Kumaravadivelu (2006, p. 130), “o traço mais distintivo da fase atual da globalização”. Assim, a rede possibilita a interação com outras culturas e identidades linguísticas que se interlaçam e se transformam muito rápido. E uma das razões pelas quais as identidades linguísticas estão em fases de transformações e renegociações é o contato entre vários sujeitos, com pensamentos e culturas distintas propiciadas pelo processo de globalização, para Rajagopalan (2003, p. 69): “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. As identidades se constroem passo a passo, não é algo dado ou estático, elas estão em constantes movimentos e a língua/linguagem acompanham essas mudanças por terem características sociais.

Como esta escrita é de um artigo científico busca-se explicitar de forma concisa uma descrição histórica do caminhar educacional brasileiro no que se refere as línguas estrangeiras, construído a partir de pesquisa bibliográfica. Neste caso, entende-se que o estudo sistemático e profundo desses elementos proporcionam subsídios para compreender o percurso histórico da formação de professores de LE no Brasil, e compreender a constituição de suas identidades em tempos multiculturais.

## 2. Ensino de Línguas no Brasil: Colônia, Império e República



Pensar, retrospectivamente, sobre a formação de docentes de LE implica voltar a um período que corresponde aproximadamente 5.000 anos de história do ensino de línguas no mundo. De forma que, seria pretensioso demais apresentar todos os detalhes que caracterizam esse longo período na extensão permitida neste trabalho. No entanto, serão destacados traços de contribuição do percurso histórico da formação de professores.

Conforme Oliveira (2015) o ensino de línguas no período colonial foi definido pela pedagogia jesuítica, atuante nos colégios destinados à formação de sacerdotes que eram responsáveis pela instrução dos filhos brancos dos colonos e da catequese dos indígenas, sendo que, os jesuítas impunham a repetição e imitação das línguas latina e portuguesa como principal método de aprendizagem, com exercícios para ler, contar, escrever, soletrar e rezar, essa metodologia desmotivavam os indígenas e uma tristeza tomava conta ao estudarem nos colégios dos padres. Quanto aos missionários, egressos desses colégios fundados pelos jesuítas, conservaram posteriormente os métodos e programa de estudos de línguas baseados em um documento oficial e padronizado, publicado em 1599 em Roma – Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu, em que sua quarta parte provisionava o ensino das línguas latinas e gregas. Assim, é possível observar que a metodologia empregada pelos jesuítas não se diferenciava em nada daquela para o ensino das línguas clássicas, tendo como aporte a representação escrita para os estudos de cunho filológico.

Ainda no período colonial, a educação brasileira passou por diferentes reformas, sendo uma delas, referente ao ensino de línguas, como a do Ministro Antônio Carlos de 1841 que garantia a presença das línguas antigas e modernas: latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano (facultativo) em todos os estágios do Colégio D. Pedro II. Somente em 1857, com a reforma do Marquês de Olinda, teve início uma preocupação com a metodologia de ensino das línguas vivas estrangeiras: francês, inglês, alemão e italiano. Já nas últimas décadas finais do império no Brasil, a ciência da linguagem passou por um período de transição, a metodologia de aprendizagem de línguas deixou de seguir o modelo ultrapassado dos antigos gramáticos portugueses, e na capital do Império – Rio de Janeiro, começou a surgir o método histórico-comparativo aplicado ao ensino das línguas, especialmente, da vernácula. O Colégio D. Pedro II serviu de precursor nessa nova orientação para as outras províncias do império (oliveira, 2015).

Mesmo que o método histórico tenha sido utilizado no ensino da língua nacional e no ensino de línguas estrangeiras, no período imperial foi marcante a metodologia tradicional aplicada ao ensino dos idiomas clássicas e, ao ensino das línguas estrangeiras que tinham um espaço privilegiado na educação brasileira da época.

Já no período da primeira República (1890-1925), a educação brasileira passou por determinadas reformas com encadeamentos diretos no ensino de línguas estrangeiras. Com a reforma de 1890 do Ministro Benjamim Constant perdeu-se o prestígio em relação ao teor enciclopédico, um exemplo, é que o inglês e o alemão foram excluídos do currículo obrigatório, como também o estudo das literaturas estrangeiras. Apenas algum tempo depois, o decreto de

nº 1.041 de 1892 devolve a importância às línguas estrangeiras com a volta dos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. Em 1901 a Reforma do Ministro Epitácio Pessoa modifica a oferta das línguas, a cargo da diminuição de anos de formação no Colégio D. Pedro II para 06 (seis) anos. Por conseguinte, o inglês e o alemão são reincorporados no currículo, mas, com cunho de ensino e aprendizagem mais comunicativos.

No que tange à metodologia de ensino de línguas estrangeiras presentes neste período, existia uma preocupação em relação à prática pedagógica dos professores, caracterizada pela sequência da tradução, gramática, leitura e análise. Desta forma, era difícil atingir objetivos mais práticos como propunham as mais recentes reformas, assim, o período republicano, marcado no campo da didática das línguas pela metodologia tradicional, não mostrou grandes avanços, mesmo com o surgimento da expectativa de se aprender um idioma com objetivos comunicativos do ponto de vista oral e escrito.

## 2.1 Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: período de 1931

A datar de 1931, surge uma inquietação quanto ao ensino das línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão no secundário, e o latim (a única língua clássica do currículo). Assim, a Reforma Francisco de Campos aparece como a primeira tentativa criteriosa para atualização dos estudos dos idiomas modernos. A orientação didática se caracterizava pela adoção do Método Direto Intuitivo, que propunha o ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira (CHAGAS, 1957). A reforma de 1931 estabeleceu ainda as seguintes orientações metodológicas: o ensino das línguas vivas estrangeiras era destinado a revelar ao aluno, por meio do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da cultura de outros povos; era necessário que o estudante fosse capaz, com o desembaraço correspondente à sua idade, exprimir o pensamento de forma oral ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna.

As mudanças na educação dos estudantes do ensino secundário, decorrentes do cenário social que se instaurou no Brasil desde a década de 1930, estabeleceu uma nova ordem, tornando cada vez mais imperiosa a aprendizagem das línguas modernas. E com base na organização social do mercado que configurava no país naquele período, a mudança do método clássico (gramática e tradução) para o moderno (método direto) inaugurou uma identidade útil ao estudo das línguas estrangeiras. Consequentemente foram surgindo outros métodos modificando a maneira de ensinar/aprender línguas estrangeiras no Brasil.

## 2.2 Formação de Professores: geral e no Brasil

Neste espaço, discuto a formação docente. Etimologicamente, a palavra 'formar', vem do latim, e conforme Houaiss (2009, p. 917) significa: "1. dar ou tomar forma; estruturar-(se). 2. desenvolver paulatinamente". Essas

<sup>1</sup> Princípios ou procedimentos utilizados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.



concepções são atribuídas à ideia de processo, de ascendência, de evolução, aspectos que estão diretamente relacionados à formação docente de caráter reflexivo.

Quanto à necessidade de formação docente pode ser compreendida desde Comenius, no século XVII, considerando que o Seminário dos Mestres, estabelecido por São João Batista de La Salle em 1684, foi a primeira entidade de ensino comprometida com o aperfeiçoamento de docentes. Sendo sistematizado, somente depois da Revolução Francesa, mais especificamente no fim do século XVIII, com o início o processo de aperfeiçoamento da instrução escolar, época em que foram concebidas as Escolas Normais, com o propósito de formar professores. Desta maneira, se fazia necessário generalizar a instrução elementar e, a urgência de padronização dos sistemas nacionais de ensino. Conforme Saviani (2009), foi nesse período que se estabeleceu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a chamada Escola Normal Primária, para capacitar docentes do ensino primário.

A primeira escola conhecida como Normal foi criada pela convenção, em 1794 e instalada em 1795 em Paris. Como resultado, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram inserindo durante o século XIX, suas Escolas Normais. Quanto ao Brasil, a dinâmica de preparar professores não é tão recente, pois, em 1882, Rui Barbosa fez um estudo da educação imperial e criticou o panorama do ensino superior brasileiro naquele momento, especialmente no Direito. Em um parecer de 1882, explicitava a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Portanto, no Brasil, tal preocupação se tornou mais evidente depois da independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p. 143), ao observar as questões pedagógicas relacionadas com as transformações que se processam na Brasil ao largo dos últimos dois séculos, dividiu em seis momentos a história da formação de docentes no Brasil:

- Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A partir desses movimentos foram surgindo mudanças em âmbito educacional, contudo, Gatti e Barretto (2009) indicam que a formação de professores em cursos específicos só teve início no Brasil, na segunda metade do século XIX, com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

Com o panorama da época entendeu-se que a formação dos novos docentes exigia a organização curricular, com ordenação dos conteúdos científicos e a preparação didático-pedagógica, para certificar que os docentes fossem bem formados. Nesse padrão, a Escola Normal tendeu a se consolidar e desenvolver no país como um todo, mas, teve seu desejo de mudança enfraquecido depois da primeira década, predominando a preocupação com o domínio dos conhecimentos transmitidos.

Com a inquietação por formar professores para o secundário, no começo do século XIX, o que corresponde atualmente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, em cursos regulares e específicos, foi necessária a implantação da universidade para a preparação do docente, já que, o ofício era normalmente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. De forma que o número de escolas secundárias, nesse período, era bem menor, como também a quantidade de alunos. Depois, com a industrialização se fez necessária a escolarização e, por conseguinte, a ampliação do sistema de ensino. Assim, a maior demanda de professores surgiu naturalmente.

Com o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, foi instalada definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e formação de docentes com vistas às escolas secundárias, com base na orientação desse decreto, o esquema 3 + 1, empregado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Inicialmente preparavam professores para as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias; depois passou-se a preparar professores para as Escolas Normais. Com esse modelo, três anos eram separados para as disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática.

A Lei 5.692/71 estimava a preparação dos docentes para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o 2º Grau, em Licenciatura de 3 anos ou mais longa com 4 anos de duração. Na licenciatura de Pedagogia, ademais da formação de professores para exercício do Magistério, tinha como função preparar os especialistas em educação, diferenciados em: diretores escolares, orientadores educacionais, supervisores de escola e inspetores de ensino.

A datar de 1980, manifesta-se uma ação pela reestruturação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que aderiu o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Mas, pesquisas evidenciam ainda, nos períodos entre 1950 e 1986, “uma grande imprecisão referente a qual o perfil necessário a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas”. (SILVA et al., 1991, p. 135).

É possível perceber a identidade problemática do licenciado, entre duas formações estanques: especialista em área específica ou professor, é dizer, matemático ou professor de matemática, geógrafo ou professor de geografia? Essas questões ainda se encontram em pauta, uma vez que não foram resolvidas até hoje. (GATTI, 1992, apud GATTI; BARRETTO, 2009). Seguem as questões referentes a formação de professores e a imprescindibilidade de mudanças no cenário brasileiro para uma formação que condizente com as realidades plurais vivenciadas no cenário brasileiro.

Ao discutir a formação dos docentes de LE, é necessário citar uma discussão bastante conhecida: a qualidade do ensino, isso no que concerne ao âmbito brasileiro o que se relaciona diretamente à uma má formação do professor. Nesse viés, pesquisas científicas tem abordado esta temática, um exemplo é Sandei (2005) ao evidenciar que estudantes terminam a educação básica com deficiência, o que lhes impedem estabelecer se quer diálogos curtos e ainda redigir e compreender textos pequenos. E ainda, Almeida Filho (1992), relata que os docentes saem de seus cursos de formação inicial com domínio insuficiente da língua que lecionam, ou mesmo conhecem superficialmente as teorias de ensino/aprendizado de línguas, assim, praticam em sala de aula com base em suas experiências pessoais e conforme suas crenças. Estas são algumas questões que interferem na qualidade do ensino de línguas além das questões que envolvem o dia a-dia didático, sobre isso Nóvoa (2007, p. 14) destaca:

Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são 'lançados às feras' totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores.

Isso mostra que é necessário se preocupar com a formação do professor começando pela inicial, e que é imprescindível políticas governamentais de reformulação de currículos dos cursos de licenciatura, pois ainda que existam algumas tentativas nesse sentido, há muito o que ser feito visando uma formação intelectual/cultural e formação profissional/técnica. No entanto, "a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer" como afirma Nóvoa (2007, p. 14).

Uma formação para professores de línguas precisa priorizar não somente o conhecimento linguístico ou mesmo cultural, precisa ter como foco a capacidade reflexiva e crítica, visando uma autonomia do educador para que ele possa lidar com as contingências presentes nos contextos escolares atuais em prol de uma formação de alunos conscientes de sua cidadania e de si mesmos.

Em suma, o perfil de um professor de LE bem formado a parte de revelar o domínio da língua que leciona, e fazer bom uso das novas tecnologias digitais,

precisa atualizar constantemente sua didática, trabalhando em equipe, ser capaz autoavaliar sua atuação, precisa ser consciente de que não é função apenas das instituições de ensino a formação docente tanto inicial como continuada, e tão pouco sozinhos não tem responsabilidade pelas desventuras ou sucesso escolar, é tudo parte de um contínuo processo que envolve a educação no brasileira.

### **3. A formação de professores pelo viés da Linguística Aplicada**

Considerando a vertente mais atual da Linguística Aplicada, conhecida como pós-moderna, ou seja, diferente da que antes pretendia a suposta neutralidade adotada frente as práticas de pesquisa que distanciavam o pesquisador do contexto e o afastava de qualquer compromisso social e político, é possível entender a Linguística Aplicada como tendo o propósito de problematizar e possibilitar integridades a respeito de questões de utilização da linguagem no mundo atual, não somente em contextos bilíngues como ocorre com as comunidades indígenas ou ainda em situações de fronteira. Atua assim, em diferentes contextos de uso da linguagem, fazendo o papel de produtora de sentidos, é justamente o que afirma Fabricio (2006, p. 48): “ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”.

Da mesma maneira que não é possível dissociar linguagem, cultura e sociedade, e ainda criar uma fronteira teórica que delimite o campo de atuação das reflexões do profissional que atua no campo da Linguística Aplicada, já que as fronteiras teóricas não mais se sustentam, são apenas projeções abstratas, não atuam de fato na realidade. Assim, é inerente a Linguística Aplicada o hibridismo teórico-metodológico, a indisciplinaridade “na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (Moita Lopes, 2006, p. 99).

Ao voltar o olhar para panorama histórico atual da formação dos professores tendo como base a perspectiva Linguística Aplicada na contemporaneidade e o reconhecimento de múltiplas questões entrelaçadas em seu campo de pesquisa, o qual assume-se aqui como interdisciplinar, é possível refletir sobre o diálogo entre a formação docente, identidade e multiculturalismo, e debater sobre a dificuldade de formar docentes de línguas estrangeiras, colocando em foco a constituição de um profissional crítico e reflexivo. Assim, se justifica necessidade de ampliar o campo de pesquisas sobre a resignificação da identidade do professor, posto que reflete em sua prática docente.

À luz dessas observações, um estudo sistemático que englobe o percurso histórico da formação de professores LE em conjunto com a constituição de suas identidades, pode ampliar a compreensão sobre o complexo processo de formar professores, incentivando, assim, novas pesquisas nessa área, possibilitando percorrer outros caminhos. Diante de tal discussão, propor uma relação coerente entre teoria e prática que diminua o distanciamento entre a preparação pensada pelos cursos de formação e as necessidades contemporâneas, visto que estes devem estimular a autonomia do professor, que ele se enxergue como

protagonista em seu aprimoramento, como capaz de teorizar sobre sua prática e de produzir conhecimento.

Um outro ponto que cabe ressaltar neste texto está vinculado à parte em que se destaca como a construção do percurso histórico. Diante disto, ficou evidente a necessidade de um embasamento referencial vinculado a historiografia, para tal, utiliza-se os dizeres de Le Goff (2003) quando explicita que os fatos históricos estão sempre sendo construídos pelo historiador, como se fossem um quebra-cabeças, no qual o historiador tem um papel de muita importância, em que precisará buscar as peças do passado e aos poucos conseguir ir montando parte da história, tal trabalho requer prudência, pois as pequenas peças desse quebra-cabeça podem estar encaixadas em lugares inapropriados, ou até mesmo, terem sidas perdidas anteriormente dentre tantos outros acontecimentos. Ao lidar com estes fatos históricos, o pesquisador deve agir de maneira crítica, ou poderá ser levado a negligenciar realidades históricas. Assim, deve-se então fazer indagações sobre os documentos e relatos encontrados pelo mesmo, para não aceitar cegamente, é dizer, se realmente estes documentos contam fatos verdadeiros da história, pois se assim não for, pode-se causar erros graves, porque a história não pode ser mudada e nem tão pouco ser inventada, ela pode somente ser remontada e relatada, mas nunca se deve fugir da verdadeira realidade vivida.

Quanto a Linguística Aplicada que permeiam os contextos sociais, tem avançado na direção das linhas de pesquisas de cunho interpretativista (qualitativa), uma vez que essa forma de investigação permite observar o contexto social, os significados construídos pelos sujeitos. Nesse quadro, tendo como ponto de partida uma construção do percurso histórico da formação do professor LE, optou-se por uma linha teórica que possui um duplo desafio de contemplar um panorama sócio-cultural mais amplo, bem como de articular essa referência maior com as especificidades inerentes ao ensino de língua estrangeira. Em outros termos, admite-se que os pressupostos pretendidos consistem em não perder de vista essas duas condições que se entrelaçam na composição da história focalizada nesta proposta.

#### **4. Identidade em Tempos Multiculturais**

Identidade é um termo complexo de definir, pois, assume características diferentes de acordo com a concepção que fundamenta a investigação. O termo identidade de origem latina, segundo Houaiss (2009, p.1043) significa: "1. Qualidade do que é idêntico 2. Conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la". Como é possível observar ao estudar o tema identidade é difícil de conceituar, porém, é a chave de muitos estudos das ciências humanas, assim como objeto de várias definições, algumas mais específicas outras mais indefinidas. A identidade está em relação a formação do ser o que faz ele existir, mas não se pode esquecer que ele por si só não se constitui, é fruto de relações sociais, de um processo histórico e interpelado por diferentes ideologias e discursos. Desta forma, ao se referir à identidade é necessário considerar duas vertentes: o grupo ao qual este indivíduo pertence e os aspectos culturais do mesmo.

Para esta pesquisa foram escolhidos 03 (três) teóricos que abordam identidade: primeiro, Stuart Hall atuante na área dos Estudos Culturais, por tratar da identidade na pós-modernidade de forma que suas ideias vêm ao encontro das discussões feitas neste artigo. Segundo, o sociólogo Michel Maffesoli, que igualmente a Hall concebe a identidade como um elemento que emerge decorrente da pós-modernidade, além de trazer outras contribuições para a análise contida nessa dissertação com a Teoria do Cotidiano, pois segundo ele é na diversidade do dia-a-dia que a vida se constrói por isso é importante conviver com a diferença. (MAFFESOLI, 2000). E o terceiro teórico, o sociólogo Zygmunt Bauman - que trata de muitos temas como a modernidade, o fenômeno Globalização e identidade, mas para este estudo serviu de aporte principalmente seu livro: *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, no qual o próprio autor assume que o tema identidade é por natureza, intangível e ambivalente.

A questão da identidade por estar intrinsecamente ligada ao social — tem merecido uma longa discussão e reflexão por parte dos pesquisadores que atuam nas áreas da Linguagem e da Sociologia, assim como por teóricos atuantes nos Estudos Culturais, como, por exemplo, Hall para quem as concepções de identidade devem ser divididas em “[...] sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno”. (Hall, 2005, p. 10), sendo que se detém principalmente no sujeito pós-moderno, além de discutir sobre a crise de identidade. Hall (2005) mostra ainda a tese dos cinco descentramentos do sujeito moderno que seriam: a rejeição do mito do homo economicus; a lógica oriunda do inconsciente; a autoria sem individualidade; o poder disciplinar foucaultiano, e, a abertura promovida pelo feminismo. Assim, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções” (HALL, 2005, p. 13).

Outro teórico que traz contribuições sobre identidade que se aproximam da clássica discussão sobre o tema é Maffesoli (2000), autor que se destaca por tentar procurar entender o homem dito comum evidenciando-o como alguém extremamente significante. De forma que para esta pesquisa buscou-se, na Sociologia Crítica de Maffesoli (2000), referências sobre a Teoria do Cotidiano uma vez que se reconhece que é na diversidade do dia a dia que a vida se constrói, e este estudioso afirma que é essa pluralidade que alimenta e fortifica as habilidades para respeitar e conviver com as diferenças. E explica ainda, que existe uma lógica de identificação, que se sustenta pela existência de um processo, como se fosse um deslizamento da identidade rumo a identificação.

Já para Bauman (2005) a identidade está relacionada com o colapso do estado de bem-estar e o emergente sentimento de insegurança causado pela instabilidade provocada pelo mercado de trabalho. Para ele as identidades sociais, culturais e sexuais se tornaram transitórias e qualquer tentativa de tornar a identidade algo “sólido” está fatalmente condenada ao fracasso. Dessa forma, a discussão sobre identidade do professor de LE é socialmente imprescindível, pois a delicada e inconstante condição da identidade não pode mais ser ocultada, e isso transforma toda condição de trabalho no ambiente escolar.

De acordo com Bauman (2005), não se podem buscar respostas prontas e acabadas quando se refere à identidade ou mesmo os problemas que a envolvem, o que segundo Hall (2005) chama-se hoje “crise de identidade”, isso porque existem questionamentos que não podem ser respondidos a contento, pois como afirma Bauman (2005, p. 30) “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, a ‘identificação se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso”.

No mundo globalizado de individualizações, a identidade é ambivalente, ficando difícil perceber quem é um ou outro pelas relações sociais que se intercambiam. No movimento identidade/alteridade em que o sujeito é ele, mas também é o outro, assim, a identidade e a diferença se interligam num jogo de imagens.

Entender como funcionam as práticas indenítrias é entender e perceber os discursos que compõem e expõem a existência histórica do sujeito, a relação de discurso e identidade. Para Silva (2000) tanto a identidade quanto a diferença são construções da linguagem, assim são criadas culturalmente e socialmente, e são marcadas pela diferença e pelo poder. Alguns teóricos que atuam em perspectivas diferentes, explicam a identidade a partir do indivíduo, de forma que esse indivíduo em suas relações com o outro, com a sociedade e o contexto cultural se remete a alteridade. Na relação com o outro, o sujeito tem de forma contínua sido levado a lidar com as suas diferenças individuais, considerando sua etnia, gênero etc. e com a diferença do outro, seja pela condição social ou cultural desse.

Assim, as inter-relações são promovidas pela interculturalidade, perspectiva na qual, segundo Candau (2006, p. 475): “[...] valoriza as particularidades de cada cultura, além de considerar que as culturas estão sempre em processo de elaboração, construção e reconstrução e, que as culturas não são puras, elas hibridizam-se, tornando as identidades abertas” Considera-se que esse conceito de interculturalidade, aponta para uma situação em que pessoas, e culturas diferentes – neste caso o professor de LE em contexto brasileiro, interagem ou ainda desempenham atividades que implicam essas interações.

## 5. Considerações finais

A construção social do docente de língua estrangeira, de forma interacional com seus alunos e o mundo que o cerca, contribui para o conhecimento do ser humano como ser social tomado no tempo e no espaço historicamente situado, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita contatos com várias outras culturas, civilizações e valores diferenciados que constituem os sujeitos professores de línguas na atualidade a partir de discursos e enunciados ideologicamente marcados na sua historicidade das pluralidades linguísticas e das múltiplas identidades no mundo globalizado.

Por conseguinte, o indivíduo não tem sua existência por si só, ele se constitui social e historicamente, ou seja, é no seio, e só nele, de grupos quer étnicos ou sociais que o indivíduo surge e se forma. E justamente uma das

razões pelas quais as identidades linguísticas estão em fases de transformações e renegociações é o constante contato entre vários sujeitos, com pensamentos e culturas distintas propiciadas pelo processo de globalização, não podendo ser negado assim, o quanto se transforma à identidade e a cultura de um sujeito ao ter contato com outro idioma que não o seu de origem.

Sob essa perspectiva, o ensino de línguas estrangeiras pode ser visto como uma oportunidade de interação entre indivíduos de diferentes culturas, ou seja, permite ao indivíduo envolvido neste processo constituir-se como “cidadão do mundo”. Durante essa interação, há fragmentação e reformulação de identidades pois, além da evidente diferença entre culturas e ideologias, a identidade é vista como um processo que vai aos poucos se transformando, ou seja, o sujeito se constitui de acordo com as suas relações sociais.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: **Revista Contexturas**, vol. 01, n. 01, p. 77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>. Acesso em 12 ago. 2022.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CHAGAS, R.; Valmir Chagas. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1957.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 35ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DPU&A, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (In) disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-148.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A formação intelectual do estudante de Letras. In: MOLLICA, Maria Cecília. **Linguagem para a formação em letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13 - 44.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://bit.do/cSE8s>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Revista Non Plus**, São Paulo, n. 7, p. 27-38, jul. 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**: São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

SANDEI, Maria de Lourdes da Rocha. **Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Cleber César; ZEULLI, Elizandra. O professor reflexivo no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 3, n. 1, p. 47-55, jan./jun. 2010.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

---

Recebido em: 15 de fevereiro de 2021.  
Aceito em: 4 de fevereiro de 2022.  
Publicado em: 11 de dezembro de 2022.

