

Formação de professores(as) de línguas e desenvolvimento da identidade profissional: relato de experiência docente

RESUMO

**Clarisse Aparecida da Silva
Oliveira**

clarisse.oliveira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3320-6123>

Universidade Federal de Viçosa,
Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Este artigo trata de um relato de experiência que pretende evidenciar o processo de identificação da autora com a profissão docente, isto é, de que maneira a sua identidade profissional como professora de Língua Espanhola vem sendo construída e modificada ao longo da sua trajetória até o momento de escrita deste trabalho, Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Viçosa. A partir de estudos sobre o tema (Morais e Macedo, 2021; Santos, 2020; Beijgaard; Meijer e Verloop, 2011; Marcelo, 2009; Nóvoa, 1999, entre outros), a autora reflete sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras no Brasil e apresenta quais experienciou durante a graduação e quais adotou em sua atuação profissional. Ela salienta também como a sua identidade profissional docente começou a ser construída conscientemente e como a metodologia de ensino adotada por ela influenciou nesse processo. Além disso, a autora expõe algumas emoções vivenciadas e ressalta a importância de se falar sobre identidade profissional, sobretudo na formação inicial de professores(as) de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Prática Docente. Formação inicial. Metodologias de ensino. Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Letras em algumas instituições de ensino superior do país possui habilitação dupla, isto é, oferece a formação para duas áreas de atuação concomitantemente, sendo, normalmente, uma Língua Estrangeira (doravante LE), e a Língua Portuguesa. Trata-se de um curso com uma carga densa de conteúdos e que, no entanto, possui o mesmo tempo de duração de outros cursos de licenciatura que habilitam em apenas uma área.

Os(As) estudantes do curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, desta forma, via de regra, ocupam simultaneamente dois papéis: aprendizes de LE e professores(as) em formação inicial de LE. Essas diferentes funções e, conseqüentemente, formas de tratar esses(as) estudantes, influenciam diretamente no modo como eles se sentirão em relação a si próprios (aprendizes e/ou professores(as) em formação) e também em relação a LE (domínio, segurança, dentre outros).

Nessa perspectiva, para além do curto prazo que possui para aprender os conteúdos das línguas, materna e estrangeira, para si, dominá-los e ser aprovado nas disciplinas do currículo, o(a) licenciando(a) também precisa identificar-se e sentir-se professor(a) em formação. Como aponta Leffa (2006), a formação de um(a) professor(a) de língua estrangeira precisa envolver além do domínio da língua, o domínio da ação pedagógica necessária para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório e eficiente. Para isso, caso a prática ainda não seja possível, é importante que o(a) professor(a) em formação seja pelo menos incentivado a pensar na forma como ele(a) ensinaria os conteúdos que lhe estão sendo apresentados para os(as) seus(as) alunos(as) no futuro.

Portanto, a conscientização profissional faz-se não só importante como necessária, pois pode favorecer o processo de identificação e reconhecimento com o ofício, possibilitando que o(a) professor(a) em formação se sinta e se veja como professor(a). De acordo com Moraes e Macedo (2021), saber quem se é e o que deseja ser é mais do que um processo de autoconhecimento, é um “desafio ético” (Moraes; Macedo, 2021, p.75), afinal, é imprescindível que o(a) professor(a) encontre o seu próprio ser professor(a). Para as autoras, a formação inicial assume grande importância para o desenvolvimento da identidade profissional de um(a) professor(a), pois, desde a sua formação, por meio dos contatos com os(as) colegas e professores(as), internaliza novos modos de ser e se (des)constrói a cada experiência, conscientemente ou não.

Durante a minha trajetória como professora em formação de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), tais reflexões não se deram de forma consciente. Hoje (2023), passados 5 anos desde a finalização da graduação, a partir das leituras e reflexões realizadas no mestrado em Linguística Aplicada, principalmente nas disciplinas *Formação de Professores de Línguas* e *Formação de Professores e Trabalho Docente*, refleti conscientemente e com profundidade sobre o meu processo de tornar-me professora. Me fiz as seguintes indagações:

- a) A minha formação inicial foi suficiente para que eu me sentisse e me identificasse professora?
- b) A (não) identificação com a profissão docente influência/influenciou na qualidade das minhas aulas e no processo de ensino/aprendizagem?
- c) Quando me senti/me identifiquei verdadeiramente professora?
- d) Quais fatores contribuíram/influenciaram a minha identificação com a profissão docente?

Diante do exposto, neste artigo busco evidenciar o meu processo de identificação com a profissão docente, isto é, como a minha identidade profissional como professora de ELE vem sendo construída e modificada ao longo da minha trajetória até o momento atual. Para isso, almejo identificar as metodologias de ensino que fizeram parte da minha formação inicial e prática docente, apresentando as emoções experienciadas e sua influência na minha identidade profissional. Além disso, pretendo refletir acerca da importância de se falar sobre identidade, sobretudo na formação inicial de professores(as) de línguas.

Para isso, este artigo está organizado em três seções. Na primeira, reflito sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras no Brasil e apresento quais experienciei durante a graduação e adotei na minha atuação profissional. Na segunda, evidencio como a minha identidade profissional docente começou a ser construída conscientemente e como a metodologia de ensino que eu adotava influenciou nesse processo. Por fim, encerro com as considerações finais, onde busco relacionar as duas seções anteriores e exponho as últimas observações sobre o tema. As referências bibliográficas que sustentam¹ as discussões realizadas neste estudo são apresentadas ao final.

METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DA TEORIA À PRÁTICA

Por muito tempo, pensar em ensinar uma LE, era sinônimo de trabalhar, na maioria das vezes de forma isolada e descontextualizada, apenas os seus aspectos formais, a gramática e, por conseguinte, ensinar o(a) aluno(a) a usar, principalmente por meio da escrita, a variedade padrão dessa língua. Durante o período colonial, por exemplo, com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa, primeira LE do Brasil, passou a ser ensinada, informalmente e de forma forçada, aos índios pelos jesuítas a partir da tradução de textos e análise gramatical (Santos, 2020). Desde aquele período até o momento, surgiram diferentes métodos de ensino, como o Método da Gramática e Tradução, Direto, Áudio-lingual, Audiovisual e Comunicativo, para citar alguns (Santos, 2020). Tais métodos, foram sendo modificados de acordo com as necessidades não só educacionais, como políticas e sociais de cada época.

Com a abordagem comunicativa, a gramática deixou de ter esse lugar de destaque. O foco passou a ser o uso da língua e a comunicação significativa com atividades mais contextualizadas e não somente regras descontextualizadas. Embora a gramática “estrutura uma língua, (...) organiza e dá sustentação ao sistema linguístico, possibilitando que os falantes usem a língua e sejam compreendidos uns pelos outros, tanto na modalidade oral como na escrita” (Sateles, 2012, p. 14), a dominação não pressupõe o conhecimento da língua. Dito de outra forma, a comunicação passa a ser vista como aspecto indissociável da língua - seu objetivo e instrumento, meio pelo qual nos expressamos e evidenciamos nossas ideias e visões sobre o mundo. Assim, de acordo com Novaski e Wener (2011), a língua é, antes de tudo, comunicação e depende da cultura para que a interação ocorra de maneira efetiva. Estudar uma LE, logo, pressupõe não somente a competência linguística e o conhecimento “sobre” a língua, mas também adquirir competências comunicativas, estratégicas e sociais. Aprender uma língua também requer aprender e conhecer seus aspectos culturais. De acordo com Moreira e Figueiredo (2012, p. 147) “a língua é um reflexo da cultura, pois, ao mesmo tempo em que a língua é uma parte da cultura, ela é também algo que a constitui.” Portanto, língua e cultura são interdependentes, pois, ao mesmo tempo que a linguagem é produto da cultura, a cultura não existe sem a linguagem (Laraia, 2006). Desta forma, “cultura, língua e comunicação estão intimamente relacionadas. Pois a língua, cujo objetivo é o ato comunicacional, constrói-se dentro de um ambiente cultural específico” (Novaski; Wener, 2011, p. 2).

Portanto, a própria natureza da linguagem exige que sejam considerados para além de sua organização lexical, sintática, morfológica e gramatical, o seu uso social, seu contexto, e as pessoas pertencentes a essa comunidade sociocultural. Logo, o ensino eficiente de uma LE vai muito além de fazer traduções e análises gramaticais. No caso específico da Língua Espanhola ainda é necessário considerar, devido ao grande número de falantes do idioma, em diferentes países e continentes do mundo, sua diversidade cultural e variedades linguísticas.

As reflexões evidenciadas até aqui, a partir de distintos autores, me foram apresentadas, inclusive de forma mais aprofundada, durante a graduação. Ao longo do curso, refleti acerca da importância da gramática e de não a enxergar e a tratar como único ou o mais importante elemento constitutivo da língua. Para além das discussões, pude experimentar diferentes metodologias enquanto estudante e professora em formação.

A cada semestre tive um(a) professor(a) diferente e, conseqüentemente, as aulas, a didática e a metodologia de ensino empregada também eram diferentes. Tive aulas mais interativas, em que o(a) professor(a) incentivava a participação dos(as) estudantes e explicava os conteúdos a partir de perguntas direcionadas a nós. Também tive aulas em que os(as) professores(as) enfatizavam a conversação, dividiam a turma em grupos para que discutíssemos determinado tema. Experimentei ainda aulas com atividades auditivas, em que escutávamos um áudio/música e deveríamos responder questões sobre ele/ela. Houveram aulas mais temáticas e menos conteudistas e também aulas puramente gramaticais, que são as que mais me recordo. Me recordo com mais

clareza e facilidade não só porque ocorriam com mais frequência, mas também porque sempre gostei de estudar essa temática.

Entendendo que o estudo de uma língua não se reduz ao estudo de sua gramática, pode parecer, para alguns, que aulas com temas puramente gramaticais sejam antididáticas ou desapropriadas, haja vista que a apresentação da gramática não surgiu a partir de um tema ou tendo um texto como centro. Então, a gramática não pode/deve ser trabalhada diretamente na sala de aula? Ao meu ver, em alguns casos, é até melhor para o ensino-aprendizagem abordá-la de forma mais explícita. Acredito que reduzir uma língua estrangeira aos seus aspectos linguísticos não significa ministrar algumas aulas com foco na forma, mas sim apresentar aos(as) estudantes apenas as regras gramaticais, sem considerar seus aspectos discursivos e pragmáticos, isto é, o contexto comunicativo, o uso real da língua e seus aspectos culturais. Independente do ensino da gramática ser explícito ou mais indireto, o que considero que seja realmente importante é que o(a) professor(a) possibilite que os(as) estudantes reflitam sobre a língua e todos os elementos que a constituem. Mas, como isso é possível?

Durante a formação inicial, tive a oportunidade de atuar no Curso de Extensão de Língua Espanhola da minha universidade como professora bolsista de Espanhol. Foi uma experiência muito importante pra mim, pois foi a partir dela que, de fato, me senti e me reconheci professora. O curso me possibilitou ter a experiência docente antes de terminar a formação. Naquele contexto, pude aprimorar o planejamento e organização das aulas; entender a importância de se pensar sobre outras possibilidades para a aula, caso algo não saia como planejado, administrar o tempo para cada atividade proposta; avaliar os(as) alunos(as), buscando as melhores maneiras, sobretudo para ser justa, entre muitas outras tarefas inerentes à docência. As aulas baseavam-se no livro didático do curso e eu levava para a sala de aula materiais extras com frequência, por minha iniciativa ou por recomendação do(a) orientador(a). Nessa vivência, sempre me senti muito bem na sala de aula e também satisfeita com a qualidade das minhas aulas.

Ainda antes de terminar o curso, tive a oportunidade de trabalhar em um colégio da rede particular de ensino da cidade em que residia, também como professora de Língua Espanhola. Apesar de já naquela época ter discutido, pensado, refletido e entendido tudo que foi exposto aqui sobre o ensino de LE, ou melhor, o que se espera de um ensino eficiente de LE, não conseguia transpor, naquele momento, a teoria para a minha prática. Foi nessa ocasião que as dificuldades começaram a surgir. A escola mencionada também adotava um livro didático, mas, por não o achar interessante, assim como os(as) professores(as) anteriores a mim, não o utilizava com frequência. Diferente de como era no curso de extensão, onde eu tinha o apoio de um(a) professor(a) do curso de Letras na preparação das minhas aulas e, ademais, tinha com quem conversar a respeito da minha atuação, no colégio eu me vi completamente sozinha. Tinha muita insegurança e medo de errar. Nesse início da minha atuação, eu era uma professora fechada, rígida e mais conteudista. Além disso, a grande maioria das minhas aulas não era contextualizada, eu pensava apenas no que levar (tema linguístico) e como (plano de aula), não refletia sobre o porquê de estar levando

aquilo e como os(a) meus(minhas) alunos(as) poderiam relacionar e/ou usar o conteúdo abordado na vida, para além dos muros da sala de aula e da escola.

Muito antes dessas experiências, quando pensava na prática docente, para além de os(as) alunos(as) não gostarem de mim, eu tinha um medo muito grande de não me respeitarem enquanto profissional. Acreditava que sendo séria, reservada e até rígida isso não aconteceria. Sobre isso, Leal (2015) afirma que

quando um professor em formação entra em sala de aula da graduação, ainda como aluno, ele entra em contato com algumas práticas docentes e começa a formar ou reconstruir, e até mesmo desconstruir, algumas crenças que poderá levar por toda sua vida, influenciando sua atuação profissional. (Leal, 2015, p. 2).

Naquela época, ao assumir o meu primeiro cargo como professora de ELE, aos 22 anos de idade, eu agia exatamente como a crença supracitada. Contava o mínimo possível da minha vida pessoal e também conhecia o mínimo dos(as) meus(minhas) alunos(as). Estava tão focada em trabalhar os temas da disciplina que não me preocupei em enxergar ou sentir o que estava a minha volta. Preocupada em trabalhar todos os conteúdos linguísticos do programa da disciplina e ver os(as) alunos(as) utilizando-os nas avaliações, acabei desconsiderando todo o resto. Desconsidere um aspecto de grande importância para um ensino crítico, reflexivo e significativo: me conhecer enquanto profissional docente e conhecer os(as) meus(minhas) estudantes.

Hoje, entendo que faltou que eu me perguntasse, como evidenciado no minicurso “Letramento de reexistência” realizado pela Parábola Editorial (2021), as seguintes perguntas: “quem sou eu na sala de aula?” e “com quem estou falando?”. Tais questionamentos, de acordo com Souza (2021), professora que concedeu o minicurso citado, possibilitam que o(a) professor(a) se identifique naquele contexto e reconheça o seu papel, além de conhecer os(as) sujeitos(as) que compõem a sala de aula, a sua heterogeneidade e diversidade. A partir de tais indagações, as aulas poderão ter como orientação as necessidades específicas dos(as) estudantes, favorecendo, dessa forma, para além do ensino-aprendizagem dos conhecimentos protocolados pela instituição escolar e pelas legislações educacionais do país, a construção do(a) aluno(a) como ser pensante e atuante no mundo.

A minha atuação estava perpetuando o modelo de escola descrito por Rajagopalan (2009) “(...) um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem”. Contrária aos princípios da pedagogia crítica, eu não me preocupava em incentivar o desenvolvimento da visão crítica dos(as) alunos(as) sobre o mundo em que vivem e as questões sociais, históricas, políticas, econômicas que os perpassam e os envolvem, direta ou indiretamente. Não buscava criar espaços dentro da sala de aula para refletir sobre a vida real, os elementos que a constituem, os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) e os assuntos em evidência na sociedade, não havia lugar para tratar as inquietações dos(as) alunos(as) ou suas experiências e vivências, positivas e negativas, até mesmo aquelas produzidas no próprio ambiente pelas pessoas implicadas.

Após certo tempo mantendo essa forma de atuação, focada estritamente em seguir o programa da disciplina, percebi a minha animação para exercer o meu trabalho diminuindo. Em seguida, houveram muitos conflitos internos. Inclusive, por não conseguir identificar o motivo da minha insatisfação, já que era algo que me dava tanto prazer anteriormente. Cheguei até mesmo a pensar que a docência não era para mim, pois a minha atuação havia perdido o seu significado. Me sentia triste, frustrada, desmotivada. Eu estava infeliz! Sentia que muitos(as) alunos(as) também não viam sentido em estudar Espanhol, inclusive porque já estudavam outra língua estrangeira (Inglês).

Diante disso, buscando entender o que estava acontecendo, conversei com algumas colegas de profissão e todas me confortavam dizendo que eu era uma ótima professora, que os(as) alunos(as) me adoravam. No entanto, embora elas tenham me dito tantas coisas positivas, não consegui me acalmar. Então, eu seguia me fazendo muitas perguntas: Por que não me sinto bem com as minhas aulas? O que não gosto na minha prática atual? Qual tipo de professora quero ser? O que quero que meus(minhas) alunos(as) aprendam? Como fazer com que as minhas aulas façam sentido para os(as) alunos(as) se não faz sentido nem pra mim? Essas perguntas foram essenciais para que tudo mudasse: “Assim, exercer o ofício de uma profissão é de algum modo se permitir ‘ser trabalhado’, ser ‘polido’, não apenas efetivar práticas docentes, mas ‘ser feito’, esculpido, à medida de seu saber-fazer” (Morais; Macedo, 2020, p.78).

CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

De acordo com Pimenta (1999)

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. (Pimenta, 1999 p.17-18).

O curso de formação inicial, como apontado por Pimenta (1999), tem como propósito conferir aos(as) graduandos(a) o domínio das línguas escolhidas e suas literaturas e promover o “o desenvolvimento de atividades de caráter prático” (DCNL, 2001, p.31), isto é, articular a teoria à prática. No entanto, durante a minha trajetória, acredito que devido ao pouco tempo que tínhamos para ver todos os conteúdos curriculares, infelizmente, não foi suficiente para que eu pensasse diretamente sobre a minha identidade profissional. Iniciei, desta forma, a minha prática sem ter ainda me encontrado como professora.

Como evidenciado na sessão anterior, onde refleti um pouco sobre metodologias de ensino de línguas, embora na minha formação inicial eu tivesse tido a oportunidade de discutir sobre esse tema e até mesmo iniciar a minha atuação, não consegui fazer a transposição de tais conhecimentos para a minha prática. Minha atuação permaneceu por certo tempo mecanizada e estática. A metodologia de ensino que eu estava adotando, portanto, não era reflexo da minha formação docente. Era resultado das emoções que senti em relação ao

meu trabalho, ao ambiente escolar e ao ato de ensinar. Logo, entender as minhas emoções foi primordial para que eu entendesse o ensino, pois, como bem salienta Aragão *et al* (2017), para que o(a) professor(a) de fato possa preparar o(a) estudante para uma sociedade globalizada e plural é necessário que ele não só entenda o seu papel, mas esteja motivado para tal, isto é, apresente emoções positivas em relação a sua prática, já que, “emoção e ação se relacionam de uma maneira recíproca e mutuamente constituída” (Aragão *et al*, 2017, p. 560).

A partir de emoções como insatisfação, incômodo, desconforto, descontentamento e desprazer, e da falta de identificação com a minha atuação, senti a necessidade de mudar, de agir diferente. Para isso, me propus a olhar para a minha própria aula com distanciamento, buscando identificar lacunas. Após refletir bastante sobre isso, percebi o quanto aqueles 50 minutos semanais com cada turma pareciam não se encaixar no real. Percebi também o quanto eu mudava ao entrar no colégio e na sala de aula, não me reconhecia enquanto professora, já que aspectos marcantes da minha identidade pessoal se alteravam completamente, por exemplo: a leveza deu espaço a rigidez e a simpatia se transformou em seriedade. Nesse sentido, Morais e Macedo (2021), argumentam que

É no campo da sensibilidade, dos sentimentos que o processo de identificação acontece. É por meio de uma avaliação subjetiva daquilo que sente e daquilo que almeja, que as certezas são visualizadas. Na busca pelo “tornar-se professor”, registram-se experimentos de uma série de emoções e sentimentos, a exemplo do medo, da insegurança, da alegria, da vergonha, do amor. São essas vivências emocionais que “marcam” a formação da identidade da pessoa-professor. Assim, compreendemos que a formação identitária docente acontece no “solo” da dimensão emocional. (Morais; Macedo, 2021, p.81).

Compreendo, desse modo, que a minha identidade profissional docente começou a ser tecida conscientemente a partir dessa experiência (da prática) e “no solo da dimensão emocional” (Morais; Macedo, 2021, p.81). Ou seja, a partir as emoções experienciadas, passei a refletir sobre o meu eu pessoal e profissional, sobre a minha atuação naquele momento e como eu gostaria de atuar futuramente.

De acordo com Flores (2010, p.182) “os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar”. No entanto, embora eu tivesse claro para mim o que é ser uma boa professora e tivesse em minha bagagem exemplos que eu gostaria de seguir e também contraexemplos, na sala de aula eu estava representando. Não me permitia ser quem sou por medo de não ser reconhecida como professora e de não ser respeitada como tal pelos meus colegas e, sobretudo, pelos meus(minhas) alunos(as). Para Morais e Macedo (2021), para ser quem somos precisamos estar em relação, isto é, precisamos do outro. Dito de outra forma, a professora que eu era e estava sendo, minha forma de atuação, estava sendo completamente influenciada pelo outro, ou melhor, pela forma como eu queria ser vista e tratada pelo outro. Ainda segundo as autoras, “falar de identidade é falar de relações, de histórias, onde o “quem sou eu”, está profundamente relacionado com “quem é o outro”, e com “quem eu sou para o outro” (Morais; Macedo, 2021, p.76). Desta forma, em

resumo, a partir do que eu queria ser para os(as) outro(as) (alunos(as) e equipe escolar), acabei falseando quem eu realmente era. Embora os(as) (as) alunos(as) me reconhecessem professora, ainda faltava o meu (auto)reconhecimento, a minha (auto)identificação com a docência.

Portanto, a identidade profissional assume-se como “um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjectiva) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos” (Santos, 2020, p. 127). O reconhecimento, valorização e confirmação dos outros eram muito importantes para a validação da minha atuação e eram para mim, naquele momento, um grande empecilho para que eu me sentisse verdadeiramente professora. Porém, para além do outro, a minha (auto)validação foi essencial, pois, como postula Glickman (1985 *apud* Gonçalves, 2009, p. 25), “cada docente se torna o professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional”. Reforçando a ideia do autor, Pimenta (1999) defende que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (...) (Pimenta, 1999. p.19).

Logo, considero que quando recebi o meu diploma me tornei apta a exercer a profissão, mas só me tornei professora quando, para além de atuar, fui capaz de escutar as minhas emoções e, a partir delas, refletir sobre a minha prática. Ou seja, como argumenta Aragão *et al* (2020), entender as minhas emoções enquanto professora foi primordial para que eu entendesse o ensino, já que as emoções funcionam como uma bússola e me mostraram o caminho a percorrer. Nas palavras de Marchesi (2008) a partir de nossos sentimentos (...) “é possível compreender como somos e o que queremos ser” (Marchesi, 2008 *apud* Moraes; Macedo, 2021, p.81).

Assim, a partir de uma (auto)reflexão, (auto)avaliação) e (auto)revisão da minha atuação docente, identifiquei as seguintes lacunas:

- I. Emprego de uma metodologia de ensino mais estrutural, inviabilizando a relação e reflexão sobre o real;
- II. Relação superficial com os(as) estudantes: eles não me conheciam e eu também não os conhecia;
- III. Falta de reconhecimento do meu “eu” na minha prática e nas minhas relações dentro do ambiente escolar.

Essas lacunas, bem como toda experiência durante e logo após a formação foram muito importantes, pois tudo isso faz com que eu seja a pessoa e profissional que sou hoje, já que

o professor acumula e reinterpreta a experiência que vai adquirindo, processo que o leva, em função dos contextos envolventes, a (re)definir e a modificar as suas atitudes e valores acerca do ensino, dos alunos e da educação em geral, reelaborando e redimensionando as suas perspectivas profissionais (...) (Gonçalves, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, começando a redefinir minhas atitudes, buscando desfazer o conflito que havia entre a minha a identidade pessoal e a profissional, me permiti ser “eu” no ambiente escolar, pois como bem afirma Nóvoa (1999 *apud* Moraes; Macedo, 2021, p. 75), “a identidade pessoal e profissional são parte de um mesmo ‘tecido’ e por isso não podem ser dissociadas da prática do professor”. De acordo com Beijaard *et al* 2011 a identidade

não é algo que alguém tem, mas algo que se desenvolve durante a vida toda de uma pessoa. (...) não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional. (...) pode ser melhor caracterizado como um processo em andamento, um processo de interpretar a si mesmo como um certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em dado contexto (GEE,2001). (...)pode ser vista como uma resposta à presente questão: “Quem sou eu, neste momento?”. (Beijaard; Meijer; Verloop, 2011, p. 3).

Trata-se, portanto, de um processo inacabado, móvel e fluido que o indivíduo desenvolve ao longo da sua trajetória. Contínuo, é diretamente influenciado pelas emoções, valores e vivências dos âmbitos pessoal, social e profissional do indivíduo, sendo reflexo não só do momento atual, mas também do passado e das aspirações para o futuro, isto é, quem ou como ele gostaria de ser e/ou atuar.

A identidade profissional, por sua vez, refere-se, a pessoa que se é (ou se está, já que não é permanente) ao exercer o ofício. Marcelo (2009) define especificamente a identidade profissional docente como “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente (...)” (p.11). Para Moraes e Macedo (2021) a formação inicial assume grande importância para o desenvolvimento da identidade profissional de um professor(a), pois, desde a sua formação, por meio dos contatos com os(as) colegas e professores(as), internaliza novos modos de ser e se (des) constrói a cada experiência, conscientemente ou não.

Nessa direção, a partir das experiências evidenciadas e idealizando me (des)construir, a outra mudança efetuada foi a abordagem de temas reais nas minhas aulas, temas em pauta na escola, na sala de aula ou no mundo. A partir da participação dos(as) estudantes, passei a enxergá-los não mais apenas como alunos(as), mas como pessoas, seres humanos, que, assim como eu, têm uma vida, medos, responsabilidades, gostos, etc. Entender suas emoções foi primordial para saber se o processo de ensino aprendizagem fazia sentido para eles, isto é, se eles se reconheciam nesse processo e conseguiam não só assimilar os aspectos estruturais da língua, mas reconhecer o seu papel social. Sexismo, racismo, vacina, feminismo, gordofobia, padrões de beleza, preconceito foram alguns dos temas discutidos em sala. Dessa forma, a partir desse importante passo, comecei a incorporar uma pedagogia crítica, que, de acordo com Rajagopalan (2009, p.110), consiste em “criar um espaço dentro da sala de aula

para que seus(suas) alunos(as) possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula e procurar relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia a dia”.

Pode parecer, devido a todas as questões implicadas, que a prática pautada no ensino crítico, ou melhor, ser um(a) professor(a) crítico(a), seja uma tarefa árdua e complexa, mas, na verdade, trata-se de uma ação bastante simples se nos permitimos ser, antes de professores(as), seres humanos. Se estivermos dispostos a enxergar, ouvir e sentir nossos(as) alunos(as), buscando identificar, entender e acolher suas necessidades, indo muito além da carência do saber científico. Assim, “o ato de ensinar uma língua estrangeira se torna uma ação política” (Mendes, 2022, s/p), pois a partir das necessidades do(a) próprio(a) aluno(a) ele(a) é encorajado(a) a pensar por si próprio(a), a explorar significações, a questionar a realidade, a experimentar emoções e a recriar a sua realidade. Em resumo, para além do conteúdo formal, é fundamental que levemos as nossas existências para a sala de aula, isto é, elementos que compõem as nossas identidades, “a experiência da vida e do mundo que nos cerca” (Mendes, 2022, s/p).

De acordo com Marcelo (2009), ser um(a) bom(boa) professor(a) pressupõe um longo processo, “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências” (p.12), sendo que parte importante desse movimento se constrói na experiência, “no exercício concreto da prática profissional em interação constante com outros profissionais (...)” (Santos, 2005, p. 132) e, principalmente, com os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem: os(as) estudantes.

Leffa (2001) afirma que a formação de professor(a) é um processo árduo, contínuo e constante que não se limita a universidade. Para ele, o término da formação inicial é apenas o início da jornada docente, pois é na prática que o(a) professor(a) se deparará com os problemas reais do cotidiano escolar. Acrescento, ainda, que foi a partir da prática que pude refletir sobre a professora que eu era e a professora que eu queria ser. Foi a partir da prática e das experiências negativas que encontrei o meu “eu” profissional. Foi assim que eu me (re)conheci professora de espanhol. Nesse sentido, Marchesi (2008) defende que

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes. (Marchesi, 2008, p. 120).

Portanto, o reconhecimento e construção da identidade profissional pode não coincidir com a o término da graduação, sendo a prática docente, as experiências e vivências no ambiente escolar e com as pessoas imbricadas (estudantes e comunidade escolar) fundamentais nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pretendi evidenciar o meu processo de identificação com a profissão docente, isto é, como a minha identidade profissional como professora de ELE vem sendo construída e modificada ao longo da minha trajetória até o momento atual, mestrado em Linguística Aplicada em uma universidade pública federal. Apresentei um breve histórico do ensino de línguas no Brasil e as metodologias que fizeram parte da minha trajetória como professora em formação inicial e as que eu empreguei na minha atuação como professora de língua espanhola. Evidenciei que, embora os aspectos linguísticos sejam de grande importância para o ensino-aprendizagem de uma língua, não são os únicos. Portanto, para além das metodologias, é fundamental, para o ensino eficiente de uma LE, que o(a) professor(a) não reduza a LE a sua forma.

Compreendo que a autorreflexão sobre a própria formação e atuação sejam imprescindíveis na profissão docente, não só porque se trata de uma profissão que exige uma formação contínua, mas porque possibilita que nos sintamos melhor e aperfeiçoemos a nossa prática. A nossa identidade, pessoal e profissional, é fluida e é constituída por várias identidades, além das mais variadas experiências que vivenciamos. Desta forma, a nossa atuação também estará em constante mudança, porque nós, enquanto pessoa e profissional, também estamos nos (trans)formando.

Me fazer as perguntas “Quem eu sou na sala de aula?” e “Com quem eu falo na sala de aula?” foi fundamental para que eu identificasse as lacunas na minha atuação profissional. A partir delas pude refletir sobre a minha identidade e sobre a identidade daqueles me cercam, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem: os(as) estudantes. Destaco, ainda, uma outra pergunta que para mim tem o mesmo grau de importância que as anteriores: “Como o real faz parte da minha sala de aula?”. Essa pergunta foi imprescindível para que o espanhol ultrapassasse as questões linguísticas e culturais e seu ensino-aprendizagem fizesse (real)mente sentido para mim e, conseqüentemente, para os(as) alunos(as). Para tal, para abordar o real na sala de aula, acho válido ressaltar, que não é preciso preparar uma aula ou atividade “mirabolante”, podemos propor reflexões interessantes e necessárias a partir de aulas “comuns”, basta estarmos dispostos a enxergar e a ouvir o nosso entorno.

Hoje, me considero uma professora melhor do que antes e me sinto mais segura e preparada para estar na sala de aula. Considero que nos tornamos professores(as) melhores quando realmente estamos dispostos(as) e enxergamos o nosso redor, a realidade e as vidas que nos cercam. Somos professores(as) melhores quando refletimos conscientemente sobre a nossa prática. Somos professores(as) melhores quando deixamos o lado humano ser maior que o lado profissional. Somos professores(as) melhores quando adotamos uma pedagogia crítica, pois assim obtemos uma educação crítica e reflexiva. Somos professores(as) melhores quando escutamos nosso(a) estudante não para respondê-lo(a), mas buscando entendê-lo(a). Somos professores(as) melhores quando tentamos mudar/aperfeiçoar a nossa prática ainda que de forma sutil.

Somos professores(as) melhores quando enxergamos na sala de aula não apenas os(as) estudantes, mas as pessoas. Essa é a minha identidade profissional. É a professora que quero e busco ser.

Teacher education and development of professional identity: a teaching experience report

ABSTRACT

This article presents a report of an experience aiming to highlight the author's process of identifying with the teaching profession. Specifically, it explores how her professional identity as a Spanish language teacher has been shaped and modified throughout her journey, including her current pursuit of a Master's degree in Applied Linguistics at the Federal University of Viçosa (UFV). Drawing on studies on the subject (Morais and Macedo, 2021; Santos, 2020; Beijaard; Meijer and Verloop, 2011; Marcelo, 2009; Nóvoa, 1999, among others), the author reflects on foreign language teaching methodologies in Brazil, discussing those she experienced during her undergraduate studies and those she has adopted in her professional practice. The author also emphasizes how her conscious construction of her professional identity as a teacher began and how the teaching methodology she has embraced has influenced this process. Additionally, the author shares some of the emotions experienced and underscores the importance of discussing professional identity, particularly in the initial training of language teachers.

KEYWORDS: Professional identity. Teaching practice. Initial training. Teaching methodologies. Spanish language.

Formación de profesores(as) de lenguas y desarrollo de la identidad profesional: relato de experiencia docente

RESUMEN

Este artículo trata de un relato de experiencia que pretende evidenciar el proceso de identificación de la autora con la profesión docente, es decir, la forma cómo su identidad profesional como profesora de Lengua Española se está construyendo y modificándose a lo largo de su trayectoria hasta el momento de escritura de este trabajo, Máster en Lingüística Aplicada en Universidade Federal de Viçosa (UFV). A partir de los estudios sobre el tema (Morais y Macedo, 2021; Santos, 2020; Beijaard; Meijer y Verloop, 2011; Marcelo, 2009; Nóvoa, 1999, entre otros), la autora reflexiona sobre las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y presenta cuáles experimentó en la graduación y cuáles ha adoptado en su actuación profesional. También destaca cómo su identidad profesional docente empezó a construirse conscientemente y cómo la metodología de enseñanza adoptada por ella influyó en ese proceso. Además, la autora expone algunas emociones vividas y resalta la importancia de hablar sobre identidad profesional, sobre todo en la formación inicial de profesores(as) de lenguas.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional. Práctica Docente. Formación Inicial. Metodologías de Enseñanza. Lengua Española.

NOTAS

1 Conceito empregado na Linguística Aplicada que significa, em linhas gerais, orientar para o Sul, contrapondo ao termo “nortear”, que marca a superioridade e prestígio do Norte frente ao Sul.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF, PARECER CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. de. O.; JUNIOR, R. C. G. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v.15, n.3, p. 557-566, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.14> . Acesso em: 05 dez. 2022

BEIJAARD, D; MEIJER, P. C; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: S. Reis; K. van Veen; T. Gimenez (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 3-45.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.182-188, 2010.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, 2009.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2006, v. 1. p. 333-355.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MENDES, E. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 123-133.

MORAIS, V. R. O. M.; MACEDO, Sh. M. F. As dimensões ética e emocional na formação identitária do professor. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 42, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4577>, Acesso em 01 nov. 2022.

MOREIRA, T. A. S.; FIGUEREDO, C. J. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. **Gláuks**, v. 12 n. 1, p. 147-168, 2012.

NOVASKI, E.; WERNER, M. Pugsley. *Abordagem Cultural na Aula de Língua Estrangeira*. **Revista de Letras**, n. 14, s/p, 2011.

PARÁBOLA EDITORIAL. **Minicurso - Letramentos de reexistência - Aula 2**. Youtube, 24 jun. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cXEkaASmFpQ&t=269s&ab_channel=Par%C3%A1bolaEditorial. Acesso em: 10 de jun. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAJAGOPALAN, K. Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 105-114.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, Coimbra/PT, v. 5, n. 8, p. 4-30, 2005. Disponível em: <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>. Acesso em: 13 out. 2022.

SANTOS, M. M. R. dos. Ensino de Língua Estrangeira: os métodos. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entreliguas/article/view/13072>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SATELES, L. M. D. **O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEAL, V. A. L. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

Recebido: 14 maio 2024

Aprovado: 07 jul. 2024

DOI: 10.3895/rtr.v9n0.18167

Como Citar: OLIVEIRA, C. A. S. Formação de professores(as) de línguas e desenvolvimento da identidade profissional: relato de experiência docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18167, p. 1-18, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Clarisse Aparecida da Silva Oliveira
clarisse.ooliveira@gmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

