

A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE ESPANHOL SEGUNDO AS DCE DE LEM-PR

La Identidad Docente del Profesor de Español según las DCE de LEM-PR

Letícia dos Santos CAMINHA
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Paraná
leticia.94@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-4341-986X>

RESUMO: O trabalho apresenta uma análise das concepções teórico-metodológicas adotadas pelas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas” (DCE’s de LEM-PR), observa-se como elas influenciam a construção da identidade docente de professores de Línguas Estrangeiras (LE). A partir da análise do discurso bakhtiniana, e com uma abordagem qualitativa dos dados coletados na leitura do documento, responde-se aos seguintes questionamentos: a) quais discursos apresentados pelas DCE’s de LEM contribuem com a predefinição da identidade docente do professor de LE?; b) e como esses discursos auxiliam no estabelecimento da função social do professor de LE? No decorrer da discussão, salienta-se a reconfiguração da identidade dos professores de Língua Espanhola, já que esses sujeitos são irreversivelmente afetados pela alteridade (CORACINI, 2003) e têm a constituição de sua identidade como um processo complexo. Os resultados da análise demonstram que, segundo os discursos partilhados pelas DCE’s de LEM, a identidade do professor de LE é delimitada por diferentes demandas sociais e as exigências que lhes são delegadas predefinem a sua identidade como a de um professor de conhecimento multidisciplinar, dinâmico e aberto a novas formas de atuação profissional. **PALAVRAS-CHAVE:** Identidade Docente; Língua Estrangeira; Professor de Espanhol; DCE’s de LEM.

RESUMEN: El trabajo presenta un análisis de las concepciones teórico-metodológicas adoptadas por las “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas” (DCE’s de LEM-PR), se observó cómo ellas influyen la construcción de la identidad docente de los profesores de Lenguas Extranjeras (LE). Desde el análisis del discurso bakhtiniano, y con un abordaje cualitativo de los datos colectados en la lectura del documento, se contestó a las



siguientes preguntas: a) ¿cuáles discursos presentados por las DCE's de LEM contribuyen con la predefinición de la identidad docente del profesor de LE?; b) y ¿cómo esos discursos auxilian en el establecimiento de la función social del profesor de LE? A lo largo de la discusión, se resaltó la reconfiguración de la identidad de los profesores de Lengua Española, ya que esos sujetos son irreversiblemente afectados por la alteridad (CORACINI, 2003) y tienen la constitución de su identidad como un proceso complejo. Los resultados del análisis demuestran que, según los discursos compartidos por las DCE's de LEM, la identidad del profesor de LE es diseñada por diferentes demandas sociales y las exigencias que les son otorgadas predefinen su identidad como la de un profesor de conocimiento multidisciplinar, dinámico y receptivo a las nuevas maneras de actuar en su entorno profesional. **PALABRAS-CLAVE:** Identidad Docente; Lengua Extranjera; Profesor de Español; DCE's de LEM.

INTRODUÇÃO

Diversos são os discursos que participam da formação da identidade docente, entretanto, é possível afirmar que, embora concorrentes, existem discursos de menor e maior relevância em sua constituição, não só porque determinam sua função social de forma direta, mas também porque orientam as práticas pedagógicas do professor, por meio de diretrizes teórico-metodológicas propostas por políticas educacionais oficiais, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE's), do estado do Paraná.

As DCE's oficialmente publicadas pelo governo do estado do Paraná, em 2008, estabelecem as diretrizes teórico-metodológicas para o trabalho educativo de cada disciplina específica, com o objetivo de orientar a ação docente, proporcionando aos professores reflexões sistemáticas sobre as práticas pedagógicas, na tentativa de recuperar a função social da escola pública e o papel do professor como sujeito epistêmico da educação (PARANÁ, 2008).

Por serem decorrentes de políticas de planejamento educacional e de discussões coletivas realizadas por professores, agentes educacionais e administrativos que atuam na rede estadual de educação do estado do Paraná, e estabelecerem orientações teórico-metodológicas que buscam atender às novas e crescentes demandas sociais, as DCE's apresentam uma multiplicidade de discursos que predefinem a identidade profissional do professor e seu papel social.

Logo, a partir da análise do discurso baktiniana, e com uma abordagem qualitativa dos dados coletados na leitura do documento, este trabalho analisa os discursos

apresentados pelas DCE's e que predefinem a identidade profissional docente. Diante da diversidade de disciplinas às quais as DCE's são destinadas, centramos nossa análise no documento que estabelece as diretrizes para o trabalho com as línguas estrangeiras modernas (LEM). O recorte se dá não só por nossa formação inicial e afinidade teórica, mas também pelo fato de: "A aprendizagem de uma língua estrangeira ser uma fonte desestabilizadora de identidades" (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 112), fazendo com que professores e estudantes de uma língua estrangeira (LE) sejam sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade (CORACINI, 2003).

Na análise, salientamos o processo de reconfiguração da identidade docente do professor de espanhol como LE, já que: "São problemáticas as identidades nacionais e linguísticas desses indivíduos, uma vez que a sociedade exerce o discurso que prefere a/o docente nativo de Língua Espanhola em detrimento da/o docente brasileiro dessa língua" (COSTA; PESSOA, 2013, p. 187).

Após sua publicação, em 2008, as DCE's de LEM orientaram, junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), todos os planos da atividade docente e, mesmo após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que alterou significativamente a perspectiva de atuação dos professores de LE no âmbito da educação básica, ainda se apresenta como documento oficial vigente e influente nas ações de todos os professores que atuam na Rede Estadual de Educação do estado do Paraná.

Diante disso, tem-se como objetivo da análise, responder aos seguintes questionamentos: a) Quais discursos apresentados pelas DCE's de LEM contribuem com a predefinição da identidade docente do professor de LE?; e b) Como esses discursos auxiliam no estabelecimento da função social do professor de LE?

Para tanto, pautamo-nos precipuamente nas discussões de Hall (2006), ao debater os conceitos de identidade e suas transformações na pós-modernidade. Ao abordar as questões sobre identidade na docência, recorreremos também aos trabalhos de Pimenta (1996) e Guimarães (2006). Para ambos os autores, a profissão de professor transformou-se de acordo com as demandas sociais vigentes, adquirindo novas características e ampliando seus contextos de atuação.

A seguir apresentamos o referencial teórico-metodológico levantado durante nossa investigação e leitura das DCEs de LEM. Buscamos fundamentar a análise debatendo a relação entre língua e identidade para posteriormente discutir como cada um desses conceitos emerge nos discursos trazidos pelo documento analisado.

A LÍNGUA COMO MATERIALIZAÇÃO DISCURSIVA E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE

Para Bakhtin (1997), todas as situações da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua e todas as formas dessa utilização são tão variadas como essas situações. Isso se dá pelo fato de a língua ser o meio de interação dos sujeitos e sofrer transformações determinadas por suas necessidades comunicacionais que, por sua vez, são determinadas por fatores exteriores, imbricados nos contextos nos quais estão inseridos.

Assim, entendemos que a língua reflete todas as características dos contextos em que é utilizada e é impregnada de marcas subjetivas dos sujeitos que a usam, tornando-se, portanto, um meio de interação e materialização de discursos ideológicos, sócio-históricos e culturais. O que nos remete à concepção sociointeracionista da língua, segundo a qual: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979, p. 109).

Faz-se necessário enfatizar que a interação não é uma atividade unilateral, mas uma relação dialógica que exige a presença de, no mínimo, dois sujeitos (um falante e um ouvinte) para efetivar-se, sujeitos que falem uma mesma língua e que partilhem campos discursivos semelhantes. É desse modo que surgem discursos característicos desse ou daquele contexto, ou seja, para que haja discursos que caracterizam essa ou aquela nação, comunidade, que lhes deem uma identidade, é necessário a presença de um *eu* e um *outro*, o que faz do plano discursivo um lugar marcado pela alteridade (ECKERT-HOFF, 2003). Isso nos permite afirmar que: “Não há identidade sem o outro, sem a visão do outro. Não é possível constituir uma identidade a partir de uma única perspectiva; mesmo num único discurso, há várias vozes implícitas” (MARECO; SILVA, 2011, p. 191).

Dessa forma, a língua ultrapassa o status de simples código ou instrumento de comunicação e assume um caráter intercultural, passando a ser, antes de qualquer coisa: “Uma das principais marcas da identidade de uma nação” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 93), comunidade ou grupo social. Assim, temos a língua como um fator desestabilizador das identidades, uma vez que, ao entrar em contato com uma nova língua, uma LE, estaremos envolvidos em uma gama de outras identidades que podem vir a modificar a nossa.

LÍNGUA E IDENTIDADE: UMA RELAÇÃO DE DESESTABILIZAÇÃO

As considerações anteriores levam à derrocada a concepção iluminista em que sujeito e identidade são vistos como essência individual, autônoma e autossuficiente em

relação ao contexto em que se formam, dando lugar à concepção de sujeito sociológico em que esse é definido como fruto de suas relações sociais que o prendem não a uma, mas a várias cadeias discursivas, alternativas que o transformam e por ele são transformadas num processo incessante de rupturas subjetivas que fazem de sua identidade um processo contínuo, mutável: “Formado ao longo do tempo através de processos inconscientes” (HALL, 2006, p. 38).

Dessa forma, ao postularmos conscientemente a língua e suas atribuições mais híbridas e instáveis, como mecanismos indissociáveis da construção identitária dos sujeitos, também estamos assumindo a heterogeneidade e a instabilidade do processo de construção de suas identidades. É devido à complexidade dessas explanações que a identidade segue sendo objeto de reflexão e análise contínua no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas (GRIGOLETTO, 2013, apud FIGUEIREDO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) e especificamente no ensino de LE.

Para Rajagopalan (2004, p. 69):

Uma das maneiras pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre pessoas, entre os povos, entre 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. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2004, p. 69).

É por esse motivo que se faz necessário discutir a questão da identidade no ensino de línguas, pois ao tomarmos a língua como meio da materialização de discursos, estamos admitindo-a como espaço de manifestação de ideologias, cultura e história. Consentimos a conotação subjetiva da língua, aprovando que essa carrega marcas identitárias do povo que a fala e, portanto, a marca identitária de vários outros sujeitos que desconhecemos. Assim sendo, ao aprendermos uma LE estamos, assim como afirma Bolognini (2003), entrando em outra discursividade, cultura, estamos, de certo modo, assumindo a identidade do outro, porém sem deixar aquela primeira, de nossa língua materna.

Esse processo de multifacetamento volátil e instável de nossas identidades, ainda de acordo com Rajagopalan (2004), tornou-se uma marca registrada das identidades do mundo pós-moderno. A pós-modernidade tem como uma de suas principais características

as constantes rupturas em todo e qualquer sistema de representações sociais que antes eram consideradas seguras e estáveis. Segundo Hall (2006), essa característica é consequência de um fenômeno maior: a globalização.

(...) A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado (HALL, 2006, p. 67).

Esse rompimento de fronteiras nacionais, juntamente com a mistura dos povos comentada por Rajagopalan (2004), com as novas difusões de espaço-tempo e com a interconexão de várias nações antes quase inacessíveis, ainda de acordo com Hall (2006), está transformando as sociedades de modo a deslocar suas identidades culturais.

Naturalmente, essa onda de transformações que modificam a estrutura da identidade cultural de uma sociedade acaba por afetar a identidade de todos os sujeitos que a integram, seja em menor ou maior grau, direta ou indiretamente. Para os sujeitos que buscam conhecer a identidade e a cultura de outra nação, assim como professores e estudantes de uma LE, esse processo será intensificado, uma vez que ele é, conscientemente, o foco de sua atividade e, então, da mesma forma como sua língua é alterada, a identidade de seu falante também o é, pois, assim como afirma Rajagopalan (2004), ela é a própria expressão das identidades.

É esse processo de mudanças, rupturas e alterações do que antes era considerado estável, que está deslocando as identidades na pós-modernidade, transformando-as em estruturas deslocadas. Para Hall (2006), uma estrutura deslocada é aquela que tem seu centro deslocado e substituído, não por um, mas por uma: “Pluralidade de centros de poder” (HALL, 2006, p. 16). Assim, as identidades tornam-se fragmentadas, dividem-se em várias outras identidades que serão determinadas por fatores externos ao sujeito, permitindo-nos tratar apenas de momentos de identificação, momentos em que o sujeito se identifica como pai, como filho ou como profissional, a depender do contexto e das pessoas com quem se relaciona.

Dessa maneira, entendemos que cada sujeito abarca em si uma pluralidade de *eus*, diversas identidades muitas vezes contraditórias:

A natureza contraditória das identidades nos mostra, na verdade, os inúmeros papéis que desempenhamos nas interações sociais das quais fazemos parte. Muitas vezes, essa contradição pode ser conflituosa. Em outras palavras, se por um lado o indivíduo assume a posição de um

“bom pai”, sempre disposto a oferecer alimentação, educação e lazer de qualidade para seus filhos, por outro lado, ele pode se deparar com sua posição de trabalhador de baixo salário (FIGUEIREDO, 2013, p. 64).

Portanto, considerando a fragmentação identitária dos sujeitos e a contradição das identidades que ele pode abarcar, dispomo-nos a discutir, a partir das DCE's de LEM, a identidade profissional do professor, ou mais especificamente, a identidade docente dos professores de espanhol como LE.

IDENTIFICAÇÃO DOCENTE, IDENTIDADE DOCENTE, PROFISSIONALIDADE, OU IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR?

Independentemente da terminologia, a identidade profissional do sujeito professor está em crise. É por isso que as discussões sobre sua constituição urgem cada vez mais relevantes. De acordo com Guimarães (2006, p. 92):

(...) a identidade profissional envolve os requisitos profissionais do ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação ao ser e estar na profissão. A identidade profissional, no caso do professor refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais disposições são estruturadas em toda existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissionais e, ao mesmo tempo, vão estruturando maneiras como o professor assume e representa a profissão.

Sobre requisitos profissionais entendemos aquilo que se requer e se espera do profissional que exerce dada profissão, ou seja, as demandas sociais que determinam a sua função profissional e, conseqüentemente, sua identidade. Assim, compreendemos a complexidade da constituição identitária de professores de LE, uma vez que, o mundo globalizado tem exigido cada vez mais desses profissionais, assim como pontuamos no próximo tópico dessa discussão.

Quanto às disposições em relação à profissão, compreendemos as expectativas subjetivas do indivíduo com a atividade docente, isto é, a vontade e a motivação que o impulsionam a exercer a profissão de professor. Apesar de tais aspectos não formarem parte do foco de nossa discussão, é necessário assinalar que, ao se abordar essas disposições, é preciso considerar a realidade e as condições em que a atividade docente vem sendo realizada. Essa abordagem implica uma consideração de fatores emocionais, como autoestima, equilíbrio entre o extremo pessoal e profissional, pois, a interação humana

é uma prática central na atividade docente, o que obriga os professores a envolverem-se emocionalmente com seu trabalho de forma profunda (VEEN; SLEEGERS, 2011).

Sobre isso, Guimarães (2006) afirma que, no Brasil, ter a docência como única profissão significa enfrentar jornadas extensas de trabalho, o baixo salário, a desvalorização profissional, as condições materiais precárias, o desgaste físico, emocional e cultural e ainda o pouco estímulo para o aprimoramento de sua formação. Tais eventos dificultam o desenvolvimento de uma imagem positiva da profissão docente.

Mas, diante da realidade em que nos encontramos são nessas disposições que podemos encontrar diretrizes para uma melhoria na formação de professores, pois tendo o que Guimarães (2006, p. 13) chama de: “Identidade para si”, abalada por tais questões, devemos partir do, não oposto, mas simultâneo: “identidade para os outros” (GUIMARÃES, 2006, p. 13), ou seja, dos discursos sobre a docência que são construídos coletivamente nas relações sociais. Já que, para Isaia (2001), o eu profissional coletivo e o individual são interdependentes.

É por isso que consideramos relevante para essa discussão a maneira como as DCE's de LEM predefinem a identidade profissional do professor de espanhol como LE, já que os discursos trazidos pelo documento contribuem para o estabelecimento da função social do professor de LE. Isaia (2001, p. 47) afirma que:

O eu profissional individual envolve um complexo subjetivo formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado. O primeiro decorre da possibilidade de o professor dar-se conta de suas reais possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O segundo compreende o que o professor gostaria de ser, mas sabe que não é, segundo seus valores, ideais e aspirações compartilhados com o grupo.

A ideia de Isaia (2001) caminha em direção aos aspectos considerados anteriormente sobre as disposições em relação à profissão docente, pois considera a complexidade cognitiva, subjetiva e emocional envolvida na formação da imagem que podemos desenvolver sobre a docência, atentando para o fato de que: “A profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente” (GUIMARÃES, 2006, p. 29).

Assim, avaliamos mais uma vez a complexidade da constituição da identidade docente e a urgência de se discutir tal temática no contexto dos discursos trazidos pelos documentos oficiais que excedem o âmbito escolar, perpassando todos os contextos de atuação profissional do professor, sejam eles de formação inicial ou continuada e até mesmo de planejamento pedagógico.

A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE ESPANHOL COMO LE

Ao afirmar que as demandas sociais formam parte determinante da identidade docente, atribuímos a pluralidade dos fatos à constituição identitária do sujeito professor. Um desses fatos, já comentado anteriormente, é a globalização, fenômeno responsável pela interconexão de povos e culturas diversas, que influenciou drasticamente o comportamento dos sujeitos e conseqüentemente suas necessidades enquanto indivíduos pertencentes a uma dada esfera social. Essa influência ocasionou repercussões bastante avassaladoras no âmbito educacional e nas teorias e concepções de ensino que nele constam.

No caso do ensino de línguas, essa ingerência se deu mais diretamente, uma vez que o contato entre povos só pode ser realizado através de um mecanismo: a língua. É através dela que nos comunicamos e, portanto, conhecemos novos povos, novas culturas, na maioria das vezes, muito diferentes da nossa e é nesse contato desenfreado, proporcionado pelo fenômeno global que temos acesso ao que é típico do outro, ao modo de ser do outro, aos costumes e preferências do outro, daquele que não sou eu, mas outro diferente de mim. Assim, tenho minha identidade em constante renegociação proporcionada pelo processo de alteridade.

Para Rajagopalan (2004), vivemos num mundo globalizado, independentemente de nossa disposição para isso. O que nos permite afirmar que todos nós somos afetados de forma plena pela alteridade, pela cultura do outro. Dessa forma, todos nós temos nossas identidades em constante renegociação mesmo que em diferentes níveis.

Assim, podemos dizer que, embora todos nós sejamos afetados pela globalização, alguns sujeitos são mais afetados que outros. Esse é o caso de professores de LE, pois enquanto os demais sujeitos são afetados de forma inconsciente pelo processo de alteridade, esse se torna o foco de sua atividade. Segundo Coracini (2003, p. 198):

(...) Os estudantes e professores de uma LE constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como pelo estranhamento de si (do eu) que os constitui diante do outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa). O contato com outras línguas e, portanto, com outras culturas favorece a percepção do estrangeiro que nos habita, pois, esse contato provoca o retorno sobre si mesmo (...)

Dessa forma, percebemos a identidade do professor de espanhol como LE como uma construção complexa, já que o contato com a língua e com a cultura do outro não se

dá involuntariamente, mas sim de forma proposital, é o foco de seu trabalho, o que nos permite dizer que, esse é, assim como afirma Coracini (2003), um sujeito irreversivelmente afetado pelo outro e a cada momento tem sua identidade renegociada.

Mas, dentre todos os pontos positivos imbricados na aprendizagem de uma LE e no conhecimento de uma nova cultura, proporcionado pelo constante processo de alteridade, na realidade dos professores de LE alguns aspectos podem se tornar problemáticos como, por exemplo, a busca incessante pela competência linguística perfeita, aquela: “Idêntica à do falante nativo” (BERTOLDO, 2003, p. 88) da LE estudada. Nesse caso, há a crença de que o falante nativo domina sua língua plenamente, bem como a sua própria cultura, é visto como um sujeito homogêneo dotado das capacidades e competências que devem ser alcançadas pelo professor de LE para que este esteja apto a ser um bom professor, que domina a língua e a cultura da LE estudada.

Para Bertoldo (2003, p. 88-89):

Essa noção de falante nativo, normalmente, tem um estatuto bastante acentuado entre aqueles que se dedicam tanto a ensinar quanto a aprender uma língua estrangeira. O falante nativo é entendido como aquele que sabe sua língua perfeitamente bem, podendo servir como um parâmetro ou até mesmo uma autoridade para dizer aquilo que está ou não correto em termos de fala e/ou gramática da língua.

No ensino de espanhol, o mito do falante nativo e suas consequências adquirem uma maior dimensão, pois ao se ter o falante nativo da LE estudada como um ideal linguístico a ser alcançado, estamos homogeneizando sua identidade, visto que, ao ter uma língua como correspondente de apenas uma cultura estamos ignorando a realidade. Ainda mais se analisarmos a situação da Língua Espanhola que é tida como língua oficial por 21 países com culturas e povos distintos, isso para não falar em variedades linguísticas.

Costa e Pessoa (2013, p. 187), ao se referirem à identidade de professores de Língua Espanhola, afirmam que: “São problemáticas as identidades nacionais e linguísticas desses indivíduos, uma vez que a sociedade exerce o discurso que prefere a/o docente nativa/o de Língua Espanhola em detrimento da/o docente brasileira/o dessa língua”. Porém, ainda para as autoras, há como contrapartida a obrigatoriedade da formação de professores, que privilegia os professores que têm formação específica em Letras/Espanhol e que, em sua maioria, são brasileiros, essa obrigatoriedade acaba por delinear o choque de identidades entre os professores com formação específica e os nativos.

Porém, esse quadro de complexidade identitária não se restringe a isso, ainda de

acordo com Costa e Pessoa (2013, p. 187):

Há, provavelmente, outras identidades concorrentes que delinham o quadro do ensino de espanhol na atualidade. Um dos motivos para essa variedade de identidades deve-se à implementação da lei 11.161/ 2005 (BRASIL, 2005), que obrigou a oferta do espanhol no Ensino Médio e a facultou no Ensino Fundamental, criando, assim, uma urgente demanda de professoras/es para a disciplina. Todavia, atrelados aos interesses educacionais, há interesses políticos e econômicos que regem essa determinação, pois o ensino de espanhol ganha espaço, desde a constituição do Mercosul, em resposta ao crescente comércio exterior.

Embora a lei 11.161/2005, que obrigava a oferta de espanhol no Ensino Médio e a tornava facultativa no Ensino Fundamental, tenha sido revogada pela lei 13.415/2017, que a coloca como optativa nas escolas, as mudanças socioeconômicas que motivam a expansão do ensino de espanhol como LE persistem fora do contexto educacional e sugerem uma constante luta pela continuidade de sua oferta nas salas de aulas da educação básica.

Ao analisar essa crescente demanda social para o ensino de espanhol como LE e suas consequências na constituição identitária de professores de espanhol, entendemos que tais demandas são definitivamente estabelecidas pelo contato com o outro e sua cultura ou, assim como afirma Costa e Pessoa (2013), essa demanda é a resposta ao crescimento do comércio *exterior*.

Como percebido, de acordo com Coracini (2003), a subjetividade do professor de LE é marcada pela alteridade proveniente de seu conhecimento sobre a cultura do outro que é proporcionado através do contato com a língua desse outro, o que faz da construção identitária desse professor um processo complexo, uma vez que todos os discursos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos de um povo se manifestam através de sua língua:

(...) Portanto, ao entrar em contato com uma LE, o sujeito entra em contato com outros aspectos socioculturais, ideológicos. O ensino-aprendizagem de uma LE insere o sujeito em outra discursividade sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua língua materna (BOLOGNINI, 2003, p.191).

Essa dupla discursividade presente no processo de construção da identidade docente do professor de LE o determina como um sujeito heterogêneo e composto por discursos cuja origem ele mesmo desconhece ou não sabe que o constituem. Essa heterogeneidade implicada nas identidades do professor, junto às constantes mudanças

no âmbito educacional e na demanda social profissional, corrobora com o desgaste de sua identidade e conseqüentemente para a desvalorização de seu trabalho.

É nesse momento que entendemos as DCE's de LEM como um fator determinante na reformulação da identidade profissional do professor de LE, primeiro porque apresenta grande parte das demandas sociais que estabelecem a função social do professor e segundo porque, ao fazer essa apresentação, estabelecem referenciais teórico-metodológicos para sua atuação, evidenciando discursos que predefinem a sua identidade docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao avaliar a importância da contextualização de nosso estudo, quesito que consideramos indispensável ao tomarmos nosso trabalho como uma atitude crítica (RIOS, 2002); e examinando a urgência de se discutir questões identitárias relacionadas à docência, refletindo particularmente sobre como os documentos oficiais têm colaborado para a predefinição da identidade docente de professores de LE, optamos por restringir nossa análise às DCE's de LEM, publicadas pelo Governo Estadual do Paraná, no ano de 2008.

Para que a análise pudesse ser concretizada, foi realizada uma pesquisa exploratória, na qual fizemos a leitura de diversos textos que abordam a questão da identidade na docência e as condições de atuação profissional dos professores de LE, mais especificamente dos professores de espanhol como LE para, posteriormente, realizarmos uma atenta leitura do documento analisado, buscando verificar seus objetivos, fundamentação teórico-metodológica, sua organização e concepções sobre a atuação docente dos professores de LE.

Para uma categorização mais precisa dos dados coletados na leitura das DCE's de LEM-PR, classificamos os discursos encontrados no texto do documento conforme a sua influência: a) na predefinição da identidade docente do professor de LE; e b) no estabelecimento da função social do professor de LE. Como discursos que predefinem a identidade docente, consideramos aqueles que discorrem sobre os aspectos condicionantes da atuação profissional desses sujeitos (GUIMARÃES, 2006) e, como discursos que estabelecem a sua função social, acatamos aqueles mais relacionados às atividades profissionais desenvolvidas por esses professores e seus respectivos impactos na sociedade.

A apresentação dos dados, no decorrer da análise, segue a disposição dos capítulos do documento e ampara-se na organização de seus conteúdos que, num primeiro momento, são direcionados aos professores de todas as áreas de conhecimento para depois tratar do

ensino de LE no contexto da educação básica paranaense e suas orientações políticas, teóricas e metodológicas.

Entendemos nosso objeto de estudo como fruto das relações sociais que sustentam a dinâmica existente entre sujeito-contexto e possibilitam a constante reformulação das identidades, realizando, portanto, uma análise de natureza qualitativa, uma vez que a abordagem qualitativa consiste num: “(...) Processo de reflexão e análise (...) para a compreensão detalhada de um objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação” (OLIVEIRA, 2016, p. 37) e ainda: “(...) Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Assim, considerando a necessidade de se compreender nosso objeto de estudo e de entender essa relação entre sujeito e o mundo, comentada por Chizzotti (1991), buscamos observar como os discursos trazidos pelas DCE’s de LEM-PR contribuem para a predefinição da identidade docente do professor de espanhol como LE e como ela estabelece a atual função social desse profissional.

A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE ESPANHOL SEGUNDO AS DCE’S DE LEM

Publicadas em 2008, as DCE’s de LEM têm seu texto antecedido de duas cartas da secretária da educação e do DEB, respectivamente. Conforme a carta da secretária da educação, nos anos antecedentes à elaboração das diretrizes, a formação continuada dos professores caracterizava-se pelo teor motivacional e de sensibilização social, o que se mostrava incoerente com as demandas sociais vigentes que afloram no contexto da escola pública. Para a secretária da educação, tal caráter motivacional e de sensibilização acabava por esvaziar a essência profissional do trabalho educativo.

As críticas tecidas pela então secretária da educação revelam uma preocupação não só com a qualidade dos profissionais e do ensino oferecido pela escola pública, mas também com a função da escola como promotora do desenvolvimento social e da cidadania (GUIMARÃES, 2006), o que, por sua vez, exige dos professores uma consciência sobre questões sociais que passam, muitas vezes, despercebidas no cotidiano escolar.

A carta do DEB comenta o processo de elaboração das DCE’s e antecipa a forma como o texto está organizado. O documento é composto por três partes: a primeira é comum às DCE’s de todas as disciplinas da grade curricular e traz uma retrospectiva histórica sobre currículo, designando a concepção de currículo defendida pelas diretrizes.

A segunda parte refere-se às disciplinas específicas, no caso das LEM, compreende um breve histórico sobre a instituição dessa disciplina, contextualizando-a social, política e economicamente para, na terceira parte, apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina seguidos da relação de conteúdos recomendados para o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

A primeira parte do documento intitulada *A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar* reflete primeiramente sobre quem são os sujeitos da educação básica. De acordo com o texto, nas últimas décadas a escola pública tem recebido alunos oriundos de classes menos favorecidas economicamente, urbanas ou rurais, de diferentes origens, etnias e culturas, o que faz da escola um lugar marcado pela diversidade. Assim: “Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político” (PARANÁ, 2008, p. 13).

A afirmação de que a escolha dos componentes curriculares se torna uma atitude política face à diversidade encontrada na escola, traz implicitamente as competências exigidas dos profissionais que nela atuam. Delegar a determinação do tipo de participação social dos diversos sujeitos da escola pública à sua formação não é apenas reconhecer a importância da educação na constituição dos sujeitos e suas ações, mas constatar a imensa responsabilidade atribuída aos professores, já que revela, antes de tudo, a consciência política e social esperada desses profissionais.

Dessa forma, é possível afirmar que, segundo as DCE's de LEM, enseja-se do professor de LE uma atuação profissional abrangente, sua função social exige que, além dos conhecimentos específicos de sua disciplina, ele tenha uma: “(...) Prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação” (PARANÁ, 2008, p. 15).

Na apresentação dos fundamentos teóricos que embasam a concepção de currículo defendida pelas DCE's, encontramos uma crítica às diferentes ideias de currículo já adotadas pela educação pública e suas respectivas limitações. Após comentar cada uma delas, o texto discorre sobre o fato de as DCE's de LEM adotarem a concepção de currículo como configurador da prática, primeiro porque tal abordagem aproxima-se das teorias críticas da educação e segundo porque ela admite o emprego de diversas metodologias que primam por diferentes formas de ensinar, assim, o documento sugere que:

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser

desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (PARANÁ, 2008, 16).

A consciência sobre os embates políticos que se revelam na construção do projeto pedagógico da escola sugere que os profissionais que nela atuam, mais uma vez, sejam sujeitos capazes de agir politicamente por meio da escolha dos elementos que compõem o currículo, construindo-o de modo a favorecer a interdisciplinaridade, o que possibilita ao aluno a relação dos conhecimentos apreendidos em cada disciplina, a fim de compreender o conhecimento em suas dimensões artística, científica e filosófica (PARANÁ, 2008). Dessa forma, almeja-se dos professores uma posição politicamente crítica face à eleição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e a capacidade de utilizar diferentes metodologias para atingir esse objetivo.

Tal situação nos remete à contraditória articulação identitária comentada por Figueiredo (2003) e Isaia (2001), pois se por um lado os professores devem ser críticos e capazes de realizar uma multiplicidade de tarefas que dependem de amplo conhecimento, por outro lado se deparam com condições precárias de trabalho, com regras improdutivas impostas pela instituição e com um sistema de ensino falho e corrupto que o impedem de realizar um trabalho coerente com as demandas sociais que predefinem a sua função e consequentemente a sua identidade.

Na defesa de um conceito de interdisciplinaridade que atenda às necessidades de ensino, as DCE's de LEM reforçam a importância de se estabelecer uma relação entre os conteúdos das diversas disciplinas, com a finalidade de proporcionar ao aluno uma visão holística do conhecimento sem, contudo, adotar uma interdisciplinaridade radical. O documento entende a interdisciplinaridade como parte do princípio de contextualização sócio-histórica do saber, do diálogo entre as dimensões artística, filosófica e científica do conhecimento e se traduz, portanto, na significação social do conteúdo apreendido. Assim, o professor deve estar atento às informações coadjuvantes à construção de sua área do conhecimento, de modo a facilitar a sua significação fora de sala de aula.

A avaliação é o último aspecto tratado na primeira parte das DCE's, a principal observação sobre esse fator é o de que ele não deve ser utilizado apenas como diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, mas também como forma de investigação da

própria prática. A recuperação também é considerada um aspecto preponderante na avaliação, já que se parte do pressuposto de que o método de avaliação não deve servir à pura constatação de aprendizagem, mas precisa ser um instrumento que colabora com esse processo. Portanto, ao definir suas metodologias de avaliação, o professor pode orientar-se pelos projetos pedagógicos construídos pela escola e os demais profissionais que nela trabalham, permitindo que sua atuação esteja em consonância com o previsto pela instituição.

A primeira parte das DCE's de LEM é comum às DCE's de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, desse modo, os discursos presentes nessa primeira parte do texto destinam-se a todos os professores da escola pública. Agora passamos a analisar a segunda parte do documento, que apresenta as Diretrizes Curriculares de LEM e tratam mais especificamente das demandas sociais que estabelecem a função social dos professores de LE, permitindo-nos avaliar com mais precisão como o documento predefine a identidade docente do professor de espanhol como LE.

A segunda parte do documento é iniciada com um histórico do ensino de LE no Brasil, que nos chama a atenção para a influência dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais na determinação dos métodos de ensino de LE já utilizados, das línguas estrangeiras ensinadas no país desde a sua colonização e também do perfil dos aprendizes. Embates político-partidários, movimentos migratórios, relações internacionais e dívidas externas são, segundo as DCE's, aspectos que contribuíram para as transformações da realidade nacional do ensino de LE.

Inicialmente, as línguas valorizadas na educação formal eram o grego e o latim, pois refletiam ideais de cultura e civilização. Com o crescimento das relações internacionais e com a participação do país nas disputas mundiais pelo poder, juntamente com a ânsia pela modernização, o grego e o latim são retirados do currículo escolar, dando lugar a línguas como o francês, japonês, italiano, inglês, alemão e posteriormente o espanhol. No que se refere a situação do espanhol especificamente, de acordo com o documento:

A Língua Espanhola (...) foi valorizada como Língua Estrangeira porque representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito daquele povo às suas tradições e à história nacional. Tal modelo deveria ser seguido pelos estudantes. Assim, o ensino de Espanhol passou a ser incentivado no lugar dos idiomas Alemão, Japonês e Italiano, que, em função da Segunda Guerra Mundial, foram desprestigiados no Brasil (PARANÁ, 2008, p. 42).

Soma-se ainda o fato de a presença de imigrantes espanhóis no Brasil não ser significativa à época, o que facilitou a permanência da língua no currículo, já que a nação espanhola não representava ameaça ao projeto nacionalista de nossos governantes. No entanto, a permanência do espanhol como LE componente do currículo sempre encontrou resistência por parte daqueles que acreditavam não ser ela a LE representativa dos ideais de modernização almejados pelos governantes e refletidos nos anseios da população.

Já no século XXI, com a lei 13.415/2017¹, o ensino de espanhol passou a ser facultativo no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, houve também, anteriormente à publicação da lei, a abertura dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), o que ampliou ainda mais o mercado de trabalho para os professores de espanhol como LE, e: “Paralelamente, no âmbito Federal, o MEC tem feito parcerias e promovido discussões sobre o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, além de distribuir material de suporte para professores da disciplina.” (PARANÁ, 2008, p.49).

Todos esses eventos relacionados ao ensino de espanhol como LE, que marcam o histórico do ensino de LE no Brasil parecem ter grande impacto na determinação da função social do docente dessa disciplina e também em sua identidade profissional. Já que, assim como evidencia o histórico do ensino de LE no Brasil trazido pelas DCE’s de LEM, as demandas sociais influenciam diretamente a atuação docente e, portanto, corroboram com a constituição identitária do professor, assim como afirmam Costa e Pessoa (2013).

Os fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de LE adotados pelas DCE’s, recomendam a Abordagem Comunicativa como referencial para o ensino de LE. Segundo o documento, tal abordagem possibilita o desenvolvimento das quatro habilidades da competência comunicativa, pois tem a comunicação como prioridade. “Em seu modelo, o uso da gramática é exigido para interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Dessa forma, o texto sugere que o trabalho com a LE deve objetivar o desenvolvimento de todas as habilidades comunicativas do aluno para que ele possa ter condições de reconhecer todas as possibilidades de comunicação que venha a ter na língua alvo. O texto sugere ainda que:

¹ A lei 11.161/2005, revogada pela lei 13.415/2017, obrigava a oferta do espanhol no Ensino Médio e a tornava facultativa no Ensino Fundamental. Assim, sua revogação foi considerada um retrocesso para aqueles que lutam pela implementação da Língua Espanhola como componente curricular, junto a outras línguas estrangeiras, uma vez que, a lei 13.415/2017 a determina como facultativa em ambas as fases escolares.

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido (PARANÁ, 2008, p. 55).

Percebemos aqui, a atribuição de responsabilidades específicas ao professor de LE e que entendemos como discursos que predefinem a identidade docente do professor de Língua Espanhola. Ao propor a Abordagem Comunicativa como referencial teórico-metodológico para o ensino de LE, pelo fato de ela permitir o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas e ter a comunicação como principal objetivo da aprendizagem da LE estudada, as DCE's sugerem que o trabalho com a LE não exige apenas o trabalho com a gramática, herança do método gramática-tradução e aspecto já enraizado no ensino de línguas no Brasil. O professor deve estar atento às mais diversas metodologias de trabalho com a LE, primando pela reflexão sobre as relações entre língua, cultura, sujeito e identidade, entendendo que o ensino de línguas não deve contemplar apenas aquilo que é estruturalmente linguístico, mas deve abranger discussões acerca de todos os discursos e sentidos que podem ser expressos pela língua.

Como *Conteúdo Estruturante* do ensino de LE o documento considera o *discurso como prática social*, isto é, para as DCE's, os sujeitos agem por meio da língua de acordo com suas necessidades comunicativas, sendo que cada necessidade determina a forma como tal discurso é materializado, acarretando, portanto, infinitos gêneros discursivos, assim como defende Bakhtin (1997). Para o autor (1997, p. 279, grifo do autor):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua –recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais–, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (...) e qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Assim, para Bakhtin (1997), os discursos de uma dada esfera social carregam em si suas características subjetivas, ideológicas e principalmente culturais que são plurais e heterogêneas, e materializam-se em enunciados, textos que também refletem tais características, tendo então suas formas linguísticas e estruturais determinadas por esses fatores. Esse processo elabora o que o autor chama de *tipos relativamente estáveis* de enunciados e são esses tipos que denominamos gêneros textuais ou discursivos. Conforme Marcuschi (2008):

Os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Dessa forma, as DCE's de LEM defendem que toda atividade discursiva é realizada através de textos verbais e não verbais e têm sua forma linguística e estrutural determinada pela necessidade comunicacional de seus falantes, caracterizando-se em textos de gêneros variados.

Há a noção de que, ao assumirmos o texto como instrumento para o ensino de línguas, ensinaremos não apenas códigos linguísticos ou estruturas sintáticas e gramaticais, mas uma pluralidade de aspectos discursivos sócio-históricos e culturais relacionados à identidade e a subjetividade dos falantes.

Portanto, ao abordar essa perspectiva no ensino de LE, firmamos a ideia de que estamos apresentando a cultura do outro através do texto e seus componentes. Essas constatações nos levam a afirmar que as DCE's de LEM concebem a sala de aula de LE como um espaço social, onde culturas diferentes se encontram, promovendo uma dialética em que seus sujeitos estão engajados não só com o intuito de apropriar-se do conhecimento linguístico e sociocultural, mas também para expressarem e reformularem suas identidades (FIGUEIREDO, 2013).

Assim, entendemos o texto como uma manifestação cultural, uma vez que a língua, instrumento de comunicação utilizado para construí-lo, é carregada de aspectos ideológicos. Isso nos permite dizer que ao ensinar a LE através de textos estamos dando às práticas formativas uma ênfase intercultural, no sentido de que ressaltamos aspectos socioculturais, priorizando a cultura da língua que está sendo aprendida e também a cultura do aluno (LIMA, 2013).

Portanto, requer-se do professor de LE a consciência e o domínio de técnicas de ensino que favoreçam o trabalho com os assuntos que compõe uma abordagem discursiva e intercultural da LE, que tenha como prioridade a comunicação, o texto e a

sua pluralidade de sentidos, entendendo a gramática como integrante de sua composição, assim como considera a Abordagem Comunicativa.

O último capítulo das DCE's sugere uma lista de conteúdos básicos que podem ser trabalhados nas salas de aula de LE, na perspectiva da Abordagem Comunicativa. Como já analisamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho com a LE, julgamos desnecessária a análise minuciosa de cada conteúdo sugerido, por entendermos que essa análise adentraria questões que são melhor relacionadas às discussões sobre currículo. Entretanto, não descartamos a influência que a eleição de tais conteúdos pode ter na predefinição da identidade docente do professor de LE, e mais especificamente na identidade docente do professor de espanhol, bem como na sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao afirmarmos as singularidades da profissão de professor e ressaltarmos a importância de se discutir questões identitárias na docência, frisamos também a importância que essa profissão tem na sociedade pós-moderna. Trazer essa discussão para o âmbito da atuação de professores de espanhol como LE, implica considerar que a abordagem de uma língua e cultura estrangeiras se apresenta como ponto de ancoragem para a avaliação da própria cultura, o que parece ter grande impacto na formação do sujeito, assim como defende Bolognini (2003).

No início do trabalho nos perguntamos: a) quais discursos apresentados pelas DCE's de LEM contribuem com a predefinição da identidade docente do professor de LE?; b) e como esses discursos auxiliam no estabelecimento da função social do professor de LE? A partir da análise realizada, é possível responder que nos discursos trazidos pelo documento e que influenciam a predefinição da identidade docente do professor de LE, constata-se a afirmação de que há uma estreita relação entre a função social do professor, sua identidade e aquilo que ele ensina. Ao determinar o currículo como um projeto político e não apenas pedagógico (PARANÁ, 2008), o documento paranaense ratifica a ideia de que, é por meio dos conhecimentos intrínsecos à disciplina de LE, que o professor promove o desenvolvimento dos sujeitos da educação básica.

De acordo com as DCE's de LEM, a função social do professor de LE, e aqui mais especificamente do professor de espanhol, é proporcionar aos estudantes a oportunidade de reconhecer o domínio de uma LE como instrumento de poder, uma vez que, o conhecimento sobre a língua e a cultura do outro nos permite avaliar a própria cultura

(PARANÁ, 2008; RAJAGOPALAN, 2004) e identificar nosso papel na construção e transformação de seus aspectos.

Para as DCE's de LEM, a identidade docente do professor de LE transforma-se na medida em que surgem as necessidades que suas práticas educativas devem atender. Com as crescentes relações econômicas, políticas e turísticas advindas do constante contato internacional ocasionado pelo fenômeno global, a disposição para o ser e o estar na docência (GUIMARÃES, 2006) são transformados. Isto é, quando as demandas sociais determinam a função social do professor de espanhol como LE, elas definem também sua identidade, sua autoimagem sobre a profissão.

As diretrizes teórico-metodológicas apresentadas pelas DCE's de LEM demonstram a possibilidade de realizar um trabalho pautado em reflexões críticas que objetivem a autonomia e o progresso das práticas pedagógicas, além da qualidade dos resultados obtidos através dessas práticas e definem, portanto, a identidade do professor de LE como a de um sujeito crítico.

Percebemos nas DCE's de LEM, a crescente atribuição de senso crítico aos professores, conforme o documento, as atuais demandas sociais não mais exigem um profissional que domine apenas a sua área do saber ou que entenda a sua disciplina como um recorte do conhecimento acadêmico, nem mesmo que defenda um ensino baseado nas necessidades individuais do educando (PARANÁ, 2008), o que ratifica a concepção de que o professor de LE possui uma identidade naturalmente fragmentada, dinâmica e pautada nos movimentos que ocorrem em torno de sua profissão.

Logo, segundo os discursos apresentados pelo documento analisado, a identidade do professor de LE é delineada por diferentes demandas sociais e as exigências que lhes são delegadas predefinem a sua identidade como a de um professor de conhecimento multidisciplinar, dinâmico e aberto a novas formas de atuação profissional.

Concebendo a função social do professor como resultado dessas demandas sociais, podemos afirmar que as exigências que lhe delegamos, por meio de discursos como os partilhados pelas DCE's de LEM, predefinem sua função social e também a sua identidade profissional. É através desses discursos que impomos aos professores uma dinamicidade e multiplicidade de tarefas, na maioria das vezes, não condizentes com as suas condições laborais (COSTA; PESSOA, 2013).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. *In*: CORACINI, M. J. F. (Org.) **Identidade e discurso**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 83-118.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. *In*: CORACINI, M. J. F. **Identidade e discurso**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 187-196.

BRASIL. **Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a alteração das leis 9.394/1996 e 11.494/2007 e a revogação da lei 11.161/2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORACINI, M. J. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, M. J. F. (Org.) **Identidade e discurso**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 139-160.

COSTA, R. J; PESSOA, R. R. Subalternas/os e fortalecidas/os: representações da identidade docente de professoras/es de espanhol em formação continuada. *In*: FIGUEREDO, C. J; MARISTELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 185-228.

ECKERT-HOFF, B. Processos de Identificação do sujeito professor de língua materna: a costura e sutura dos fios. *In*: CORACINI, M. J. F. (Org.) **Identidade e discurso**. 1 ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 269-284.

FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e aprender inglês como L2/LE. *In*: FIGUEREDO, C. J; MARISTELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 61-88.

GRIGOLETTO, M.. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira.

In: CORACINI, CORACINI, M. J. F. (Org). **Identidade e discurso**. 1 ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 223-238.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.

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

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In:* MOROSINI, M. C. *et al.* **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 35-60.

LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência: diferentes concepções. Poésis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARECO, R. T. M; SILVA, J. O. Identidade do professor de inglês: formações discursivas de empregadores. *In:* REIS, S; VEEN, K. van; GIMENEZ, T. **Identidades de professores de línguas**. 1 ed. Londrina: Eduel, 2011. p. 185-210.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In:* FIGUEREDO, C. J; MARISTELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-60.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. FIGUEIREDO, C. J. (Orgs). **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez; 1996.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

RIOS, T. A. **A dimensão ética da profissão**. São Paulo: PUC, 2002.

VEEN, K. van; SLEEGERS, P; VEN, P. van de. A identidade de um professor, suas emoções e seu compromisso com a mudança: um estudo de caso sobre os processos cognitivos-afetivos de um professor de ensino secundário no contexto de reformas. Tradução: Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. *In*: REIS, S; VEEN, K. van; GIMENEZ, T. **Identities de professores de línguas**. 1 ed. Londrina: Eduel, 2011, p. 233-270.

Recebido em: 16 nov. 2021.

Aceito em: 05 mai. 2022.