

## ESTUDO SOBRE RELAÇÕES IDENTITÁRIAS DE UM PROFESSOR DE ESPANHOL (LE) NO BRASIL <sup>1</sup>

Moacir Lopes de CAMARGOS

**RESUMEN** *El objetivo de esta investigación, una autoetnografía, fue hacer un estudio sobre el proceso de construcción identitaria de un profesor de español como LE en Brasil. Para desarrollar este estudio fueron generados datos (grabaciones de clases en audio y video, diarios de campo y cambio de mensajes electrónicos entre profesor y alumnos) durante seis meses en un centro particular de enseñanza de informática e idiomas en la ciudad de Campinas - SP. Adoptamos la perspectiva postestructuralista de Weedon (1982) y Peirce (1995, 1997) y procedemos al análisis del proceso de construcción identitaria del profesor observado considerando, según esas autoras: a) la naturaleza múltiple del sujeto, b) la subjetividad como un lugar de lucha y c) la subjetividad como siempre mutable. Partiendo de la suposición de que la identidad del profesor es un proceso interaccional (Britzman, 1986), fueron establecidas tres categorías de análisis: a) la relación del profesor con la institución donde actuó; b) la relación del profesor con su objeto de enseñanza (español como LE) y c) la relación del profesor con el material didáctico por él utilizado. En cuanto a los alumnos, por el hecho de interactuar con el profesor en casi todos los momentos, sus discursos y acciones fueron contemplados en todas esas categorías de análisis. En el análisis de los datos observamos que el menosprecio al profesor, la imposición del libro didáctico, la valorización del hablante nativo, las precarias condiciones de trabajo, además de ausencia de soporte pedagógico, por parte de la escuela, afectaron fuertemente la construcción identitaria del profesor en foco. Confirmamos, finalmente, las características de la subjetividad como un lugar de lucha, siempre mutable y la naturaleza múltiple del sujeto.*

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 21 de fevereiro de 2003, sob a orientação da Profª. Drª. Tereza Maher.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é apresentar, de forma sintética, os resultados de um estudo sobre o processo de construção identitária de um professor brasileiro de espanhol como LE em um contexto de ensino (descrito a seguir) muito particular, embora não atípico. Para empreender tal estudo parti, inicialmente, de uma pergunta ampla – *Como se dá o processo de construção identitária do professor de espanhol LE?* Contudo, como a identidade não é uma essência, não é um fator isolado, já que ela é construída em processos de interação social (cf. Hall,1998, 2000; Peirce, 1995,1997; Maher,1996,1998) é preciso verificar a natureza das relações que o professor estabelece com “outros” para se constituir identitariamente como sujeito. Assim, conforme aponta Britzman (1986), não é possível conceber o processo de construção identitária do professor sem pensar a sua relação com seus alunos, com a própria LE que ensina e com a instituição onde trabalha. Sinalizam na mesma direção as palavras de Tardif (2002:11):

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Sendo assim, a pergunta inicial foi desdobrada em quatro outras, a saber:

- a) “De que forma a relação do professor de espanhol com a instituição onde ele atua termina por constitui-lo?”;
- b) “Que relação o professor de espanhol como LE estabelece com o seu ‘objeto de ensino’, isto é, com a língua espanhola, e como esta relação afeta sua identidade profissional?”;
- c) “De que forma a relação do professor de espanhol com o material didático que ele utiliza contribui para defini-lo identitariamente?” e
- d) “De que maneira os alunos de espanhol como LE contribuem para determinar a identidade profissional de seu professor?”.

A partir das perguntas acima foram eleitas três categorias para a análise: 1) a relação do professor com a instituição na qual ele ministrou as aulas; 2) a relação do professor com a LE - o espanhol e 3) a relação do professor com o material didático por ele utilizado. Por na relação pedagógica o aluno ser “o outro” por excelência, “o outro” que quase sempre se faz presente, ele termina por constituir a identidade do professor em vários momentos interativos. Sendo assim, seus discursos e ações perpassaram todas as três categorias de análise.

## 2. O CONTEXTO DE PESQUISA

A instituição de ensino referenciada neste estudo foi a filial campineira de um centro de informática sediado em Brasília – DF<sup>2</sup>. Nos últimos anos tal centro vem implantando, além de cursos de informática, cursos de inglês e espanhol em várias cidades do Brasil. No interior paulista – Campinas inclusive – ele fez parceria com a prefeitura local e com uma organização não-governamental sem fins lucrativos para oferecer seus cursos a um preço acessível. De acordo com o *folder* da escola o aluno deveria apenas pagar uma taxa de 75,00 reais pelo material didático do curso básico de inglês, de espanhol ou de informática para poder frequentar o curso escolhido durante seis meses, com direito a uma hora e meia de aula por semana, sem quaisquer outros custos adicionais.

O período em que foi feita a geração de dados<sup>3</sup> utilizada neste trabalho compreendeu as aulas do curso de espanhol inaugural da instituição, curso este que teve seu início em maio de 2001, com término em novembro do mesmo ano. É preciso esclarecer, no entanto, que durante esse espaço de tempo houve momentos em que não foi possível ministrar aulas: tivemos férias em julho, algumas paralisações por falta de pagamento aos professores e, durante o mês de outubro, o prédio que a escola ocupava foi fechado devido a problemas de locação.

## 3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Para a execução do estudo aqui relatado, optei pela realização de uma pesquisa de base etnográfica, ou seja, esta é uma investigação que coloca em foco a percepção que os participantes têm da interação via linguagem e do contexto social em que estão envolvidos (Santos, 1997). Desta forma, estive na sala de aula, o espaço social onde se deu o ensino/aprendizagem, para realizar, parcialmente, a geração de dados por meio de instrumentos sugeridos por Cavalcanti & Moita Lopes (op.cit:140-141):

- a) Gravação de aulas em áudio e vídeo;
- b) Diários de campo;
- c) Questionários para os alunos;
- d) Troca de mensagens eletrônicas entre professor e alunos.

---

<sup>2</sup> Sobre este centro houve a seguinte página na internet: [www.pegaladiao2002.hpg.ig.com.br](http://www.pegaladiao2002.hpg.ig.com.br)

<sup>3</sup> Mason(1997:4) afirma que *a pesquisa qualitativa está baseada em métodos de geração de dados, métodos estes flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos*. A expressão “coleta de dados”, por outro lado, pode remeter, como acontece em algumas formas de métodos experimentais, a uma noção de contexto social rigidamente estruturado, distanciado da realidade ‘natural’.

Destaco ainda que o manual didático *Español sin fronteras* (volume 1), elaborado e publicado no Brasil em 1997, fez parte do *corpus* desta pesquisa, integrando a análise de dados.

Por se tratar de uma pesquisa de base interpretativista não se fez uso de validação ou se buscou fazer generalizações a todo custo, assim como ocorre em pesquisas positivistas. A triangulação dos dados foi feita, pois esta é necessária para poder melhor analisar a intersubjetividade – busca de convergência de subjetividades – neles presente. Conforme explica Oliveira (1995:34),

(...)tal como as linguagens, os horizontes não se excluem de um modo absoluto, mas se interseccionam e muitas vezes se fundem. E propiciam, por conseguinte, o exercício pleno da intersubjetividade – que não se confunde com subjetividade – nos domínios privilegiados da investigação etnográfica. Investigação que revitaliza o pesquisador e o pesquisado enquanto individualidades explicitamente reconhecidas, uma vez que a própria biografia deste último pode ser a autobiografia do primeiro.

Desse modo, devo esclarecer que, embora este artigo esteja redigido em primeira pessoa e o pesquisador e o pesquisado sejam o mesmo sujeito, no momento das análises, notar-se-á que o texto está na terceira pessoa. Justifico essa escolha como um recurso para que o pesquisador, enquanto produtor<sup>4</sup>, possa melhor olhar para os seus dados e interagir com o pesquisado enquanto uma outra instância de alteridade.

#### 4. SOBRE IDENTIDADE

No âmbito de pesquisas com segundas línguas, a proposta de Peirce (1995) tem se mostrado de grande relevância para o entendimento da questão da identidade. Esta pesquisadora afirma que o conceito de indivíduo necessita ser reavaliado, uma vez que a identidade social é múltipla e não una como freqüentemente se acredita. Assim, a autora critica a homogeneidade com a qual, muitas vezes, é entendida a identidade porque se deve considerar a heterogeneidade do mundo social no qual o indivíduo está inserido<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> O termo produtor é a tradução do francês “*escripteur*”. Acredito ser mais adequado que o uso do termo escritor ou autor.

<sup>5</sup> Embora não tenha se mostrado relevante para esse trabalho específico, é interessante refletir sobre a dicotomia proposta por Peirce (1997:420). A autora diferencia identidade social de identidade cultural. O primeiro conceito é definido como sendo a relação entre o indivíduo e o mundo social amplo, mediado por instituições como famílias, escolas, locais de trabalho, serviços sociais e tribunais. Tal relação deve ser entendida como referência à raça da pessoa, ao gênero, à classe social ou à sua etnia. Já o segundo

Embora a pesquisa da autora canadense seja sobre os aprendizes de L2 (contexto de imersão), interessou-me, para a pesquisa que desenvolvi, conceitos discutidos em seu trabalho tais como: subjetividade, língua e poder. Esses conceitos foram tomados do trabalho de Weedon (1992), uma pesquisadora que trabalha com feminismo e pós-estruturalismo.

Para Weedon, a subjetividade inclui os *pensamentos conscientes e inconscientes, emoções do indivíduo, a sua percepção, o seu modo de entender o mundo e com ele relacionar-se* (Weedon, op.cit.:32). Nessa perspectiva a experiência individual e poder social estão relacionados, pois a subjetividade é produzida em diversos lugares sociais os quais são, todos, estruturados pelas relações de poder e, é a partir destas relações que a pessoa assume diferentes posições subjetivas, tais como: professor, aluno, etc. ( cf. também Peirce, 1995:15). Estas relações podem ser conflituosas, uma vez que o sujeito não é passivo e a língua que o permeia, por meio do discurso, é um lugar de luta, mudanças e contestações. Peirce e Weedon afirmam ainda que a subjetividade é um lugar de interpretação do outro, e não uma representação do mundo real, uma vez que a subjetividade está atravessada pela linguagem e esta não é transparente.

No que diz respeito à língua(gem), Weedon (1992:21) a define como o *lugar onde formas possíveis e atuais de organização social e suas conseqüências sociais e políticas são definidas e contestadas*. E a autora ainda acrescenta que é também o lugar onde o sentido de si e a nossa subjetividade são construídos.

É importante ressaltar que os conceitos de sujeito e subjetividade na visão pós-estruturalista são diferentes daqueles encontrados na concepção humanista. Para o pós-estruturalismo o sujeito é diverso, contraditório, descentrado e múltiplo, ou seja, ativo e não constituído por estabilidade, conforme propõe o humanismo. Ou seja, nessa perspectiva o sujeito está isento de uma identidade fixa, permanente ou essencial, uma vez que ele *assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um "self" coerente* (cf. Hall, 1998:12).

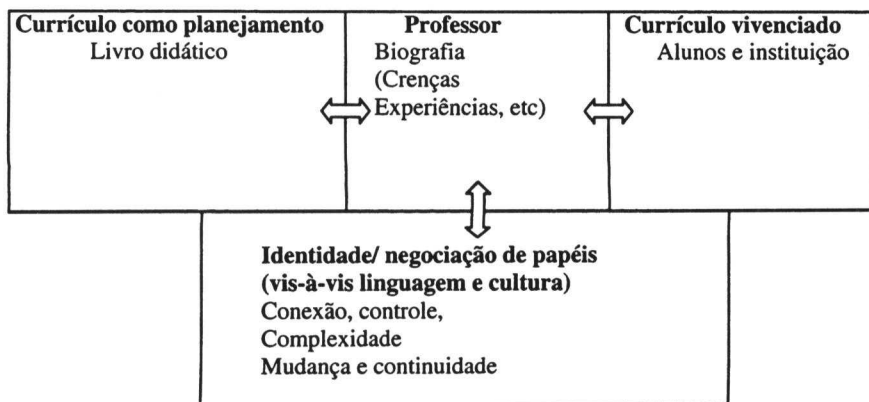
Desse modo, a nossa subjetividade é processual, contraditória e provisória, sendo constantemente reconstituída no discurso a cada vez que falamos, pois somos constituídos pela pluralidade da linguagem que nos oferece vários modos de interpretar nossas vidas, o que implica em diferentes versões de nossas experiências (Weedon, 1992:85). Em suma, para a compreensão do processo de construção da identidade do professor de espanhol focalizado neste estudo, considerou-se, seguindo Weedon, a) a natureza múltipla do sujeito, b) a subjetividade como um lugar de luta e c) a subjetividade como sempre mutável.

Além dos pesquisas citadas anteriormente, tomei o quadro a seguir, elaborado por Duff e Uchida (1997) com base no trabalho de Britzman (1986), que mostra

---

conceito se refere à relação entre indivíduos e membros de um grupo que dividem uma história comum, uma mesma língua(gem) e modo similares de entender o mundo.

como são analisados os processos de construção da identidade do professor a partir dos elementos da estrutura escolar que fazem parte de sua atividade docente.



Esse quadro abrange a complexidade dos vários fatores que, associados, estão em jogo no processo de construção da identidade do professor. Sua biografia se encontra no centro, pois esta desempenha um papel importante na constituição identitária do docente. Suas crenças e a experiência acumulada durante sua vida escolar informam o seu conhecimento sobre o mundo do estudante, sobre a estrutura escolar e sobre o currículo.

O currículo planejado é onde o professor encontra o conhecimento para passar aos alunos. Ele é o seu apoio e garante autonomia para ensinar e legitimar o seu poder. Já o currículo vivenciado define a composição da classe (os alunos), as imagens do conhecimento, o estilo de trabalho a desenvolver, o *status* e os papéis do professor e alunos. Embora os currículos apareçam somente como organizadores de uma estrutura, eles têm conseqüências no plano social, econômico e político-ideológico do ensino/aprendizagem da LE (cf. Britzman, 1986).

Há de se considerar ainda vários outros elementos, como a conexão, o controle, a complexidade, a mudança e continuidade. A **conexão** permite aos alunos e professor entrarem em novos espaços interculturais; o **controle** delega ao professor (sem experiência) o poder em sala de aula e faz com que o ensino seja centrado no aluno; a **complexidade** explora as inter-relações entre língua, cultura e ensino; a **mudança e continuidade** se referem ao fato de o professor poder mudar, ser contraditório, não havendo uniformidade e previsibilidade (cf. Duff e Uchida, 1997).

Concluindo a leitura do quadro, podemos afirmar, então, que **são as relações interativas que o professor estabelece com os vários elementos em seu entorno, isto é, com o aluno, com o livro didático, a escola, a língua, a cultura, etc, que serão a base do processo de construção de sua identidade profissional, pois este**

se dá pelas relações estabelecidas com vários outros que permeiam o seu mundo profissional.

## 5. SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS

Quanto à primeira categoria de análise – o professor e a instituição – os dados evidenciaram que a escola, desde o início, menosprezou o professor. Isso foi feito, em primeiro lugar, quando a escola supervalorizou o professor nativo, o que levou o professor brasileiro a se sentir fragilizado identitariamente. Tal atitude se manifestou, além disto, através da imposição do livro didático, da ausência de suporte pedagógico, do oferecimento de condições extremamente precárias de trabalho e pagamento de um salário aviltante – ou pior ainda, do simples não pagamento de qualquer salário. O desrespeito e menosprezo verificado se deu não apenas para com o professor sujeito desta pesquisa, mas para com todo o corpo docente. Vejamos um exemplo:

***Diário de 21/03/01***

*Na terceira semana os alunos começam sem livro. E agora? Eles pagaram pelo material. Digo que o problema não compete a mim, tampouco escolhi este livro, reforço.*

A análise dos dados revelou, no entanto, que, em vários momentos, o professor resistiu ao jugo exercido pela escola: auxiliado pelos alunos, ele conseguiu tornar as condições físicas de trabalho um pouco menos desastrosas, introduziu mensagens eletrônicas e utilizou textos extras para enfrentar a ausência de material de apoio tecnológico e à inadequação do livro didático. Estes atos de resistência e subversão da ordem estabelecida pela instituição foram responsáveis pelos momentos de identificação positiva do professor pesquisado com a sua profissão. Os momentos de maior auto-estima profissional, no entanto, não prevaleceram e o professor continuou sua luta institucional até o final do período letivo. Exemplo:

***Fita 4 – 30/09/01***

*P – Van a escuchar la canción hoy y la proxima clase les traigo la canción. Las personas que tienen internet ya pueden mirar que ya recibieron la canción, ¿sí?*

No que se refere à relação do professor com a LE, esta se mostrou, desde o início, também conflitiva devido ao desconforto gerado, sobretudo pela falta de formação específica do professor pesquisado. Isso fez com que este professor tentasse utilizar estratégias para compensar sua insegurança quanto à sua competência comunicativa na língua-alvo: alusões à sua ancestralidade e às viagens à Espanha, eram sempre comentadas. Estas estratégias lhe deram mais autoridade

para se impor como professor legítimo de espanhol, o que lhe deu também mais poder frente ao professor nativo, ao pessoal da escola e aos alunos. Exemplo:

***Fita – 18/09/01***

*A – ¿Cómo es el desayuno en España?*

*P – ¿Cómo?*

*A – O que eles comem lá?*

*P – Pan, café, leche, croissant. Si, les gustan mucho pan con queso. Yo comía mucho croissant.*

Também no que tange a relação do sujeito desta pesquisa com a LE, chamou a atenção seu discurso quase obsessivo em defesa da pluralidade cultural e lingüística no ensino de espanhol. Esta pluralidade, na sua visão, teria que acomodar não apenas a variedade peninsular dita padrão e as manifestações culturais da Espanha, mas também as variantes sociolingüísticas Latino-americanas e as expressões culturais da América Hispânica. É importante ressaltar que no afã de incluir o lado latino-americano no ensino, não se pôde observar, no discurso do professor, traço algum de um etnocentrismo ao avesso: vários momentos foram identificados na análise em que o professor também valoriza a Espanha e seus produtos culturais. Essa batalha por um ensino multicultural e plurilingüista resultou em momentos de tensão em sala de aula quando o professor, didaticamente, tentava desconstruir a supremacia ideológico-cultural espanhola presente tanto no imaginário de alunos quanto no livro didático. Exemplos:

***Fita de 04/12/01***

*P – ¿Les conté sobre Gabriel García Márquez? Se despide un genio se llama su texto.*

***Fita 8 – 15/11/01***

*P – ceis viram que teve a semana espanhola? Quem foi? Foi muito legal. Eu vi uma apresentação de dança maravilhosa.*

Ainda quanto à relação do professor aqui analisado com o livro didático, antes mesmo de começar suas atividades docentes já se percebia uma atitude bastante negativa com relação a este. Tal atitude continuou se manifestando ao longo de todo o curso. Houve momentos em que, subjugado pelo LD, o professor a ele sucumbiu e obedeceu às suas “ordens”. Mas, graças à natureza múltipla do sujeito, houve uma retomada de poder, quando foram observados atos de subversão/rejeição ao material didático. Exemplos:



**Fita 5 13/09/01**

*P – Bueno, vamos a escuchar una canción. Acuerdan, en la clase pasada una canción – No sé porque te quiero de una cantante española. Después discutiremos.*

**Fita 10 – 22/11/01**

*A – Número 1 é para fazer?*

*P –Si, solamente uno. El número dos es muy tonto, el tipo de ejercicio idiota del libro. Repetir, repetir, repetir.*

Pôde ser observado em todas as categorias de análise que, em diversos momentos, os alunos afetaram e influenciaram as práticas pedagógicas do professor pesquisado. Na relação com a instituição, eles deram apoio ao professor para que este conseguisse, por exemplo, condições mínimas necessárias para desenvolver seu trabalho em sala de aula – foram eles, por exemplo, que compraram pincéis. Na relação com a LE, os alunos eram o outro de quem o professor precisava para “pregar” o seu discurso anti-hegemônico. E, na relação do professor com o LD, os alunos o auxiliaram a subvertê-lo, pois forneceram materiais extras, fizeram xerox etc. Desse modo, por meio das interações estabelecidas com os alunos, o professor vivenciou momentos de identificação positiva e em alguns casos negativa, fosse com a escola, com a LE ou com o LD. Exemplos:

**Diário de 11/06/01**

*Um aluno trouxe um folheto do Macdonald’s em espanhol. Perguntou se eu queria xerocar para os outros. Como disse que não teria condições, ele trouxe cópias e distribuiu aos colegas.*

**Diário de 29/06**

*Antes de começar a aula um senhor mais velho trouxe um texto (cópias) e pediu para todos lerem.*

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio mostra que a pesquisa realizada teve por meta procurar melhor entender, a partir de um estudo de caso, algumas das características do professor de espanhol como LE no cenário brasileiro atual. As condições de trabalho extremamente adversas encontradas pelo sujeito pesquisado foram decisivas na constituição de sua identidade profissional e explicam, em grande parte, o fato deste professor - que antes sempre se sentira apto e confiante como professor – ter

incorporado, neste contexto frustrante e conflitivo, insegurança à representação que tem e projeta de si mesmo. Tal modificação de auto-imagem é coerente com o conceito de identidade aqui utilizado, pois esta foi aqui definida, não como o é do ponto de vista do humanismo - o qual pressupõe uma essência sempre fixa e única para cada indivíduo - e sim a partir de uma visão pós-estruturalista, a qual coloca tal conceito dentro de um contínuo dinâmico. Daí, o sujeito não ser, por definição ou *a priori*, um “bom” ou “mau”, “confiante” ou “inseguro” professor de LE. É a depender da qualidade das condições de trabalho que lhe são dadas – ou que ele constrói para si - nos diferentes momentos de sua prática que o professor se perceberá e se revelará mais – ou menos – confiante e tranqüilo profissionalmente. Fica, assim, confirmado que a identidade, lugar de luta, é sempre múltipla (cf. Weedon, 1992 e Peirce, 1995 e 1997), ou, como alerta Signorini (1998:373), que é preciso que a questão ontológica da identidade, ou o atributo do ser – “ser isto ou aquilo” – perca o sentido e dê lugar à questão dos processos que *atravessam as multiplicidades que povoam* o sujeito.

Além disso, ficou bastante evidente que o contato com certas leituras e discussões acadêmicas mais críticas realizadas durante seus cursos de pós-graduação também acabaram determinando alguns momentos de identificação do sujeito pesquisado, principalmente no que tange a sua relação com o livro didático e com a própria língua ensinada. É preciso apontar, no entanto, que o conhecimento teórico por ele recém-adquirido não norteou, automaticamente, todas as suas ações: houve frestas através das quais pode-se perceber o sujeito, contradizendo-se, fazer uso do texto para ensinar gramática. Também este último aspecto é, no entanto, coerente com o quadro teórico adotado: a identidade, por não ser uma, indivisível, mas sim múltipla, é, por vezes, até contraditória.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRITZMAN, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 56, n. 4, p. 442-454, Nov.
- CAMARGOS, M. L. (2003). *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, IEL.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991). Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada, Campinas*, v. 17, p.133-144, jan./jun.
- DUFF, P. A & UCHIDA, Y. (1997). The negotiation of teacher's sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. In: *Tesol Quartely – Special topic issue: Language and identity*, v. 31, n. 3, p. 451-486.

- GADOTTI, M. & TORRES, C. (1992). *A Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, SP: Papirus.
- GARCÍA, M. A. J. & HERNÁNDEZ, J. S. (1997). *Español sin fronteras: curso de lengua española*. São Paulo: Scipione.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A questão da identidade cultural*. (1998). 2 ed. (trad. de Andréa B. M. Jacinto e Simone M. Frangella). Campinas: UNICAMP/IFCH, (coleção textos didáticos, n. 18).
- MAHER, T. M. (1998). Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- \_\_\_\_\_. (1997). O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda, p. 21-27.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade*. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL.
- MASON, J. (1997). *Qualitative research*. London: Sage.
- OLIVEIRA, R. C. et al. (1995). *Pós-modernidade*. 5 ed. Campinas: São Paulo, Editora da UNICAMP.
- PEIRCE, B. N. (1997). Language, identity and the ownership of English. *Tesol Quarterly – Special topic issue: Language and identity*, v. 31, n. 3, p. 409-430.
- \_\_\_\_\_. (1995). Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31.
- SANTOS, J. B. C. (1997). A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 145-146, jul./dez.
- SIGNORINI, I. (org.). (1998). *Língua(gem) e identidade: elementos pra uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WEEDON, C. (1992). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, Blackwell.