



Ana Karla Pereira de Miranda

**A identidade do professor de espanhol
Um estudo com foco no estágio curricular**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Coorientadora: Prof^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ana Karla Pereira de Miranda

Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Estudos de Linguagens pela mesma instituição. É professora da área de língua espanhola do curso de Letras Português-Espanhol, nas modalidades presencial e a distância, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS. É autora do Dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas com nomes de animais (2014).

Ficha Catalográfica

Miranda, Ana Karla Pereira de

A identidade do professor de Espanhol : um estudo com foco no estágio curricular / Ana Karla Pereira de Miranda ; orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza ; co-orientadora: Márcia Regina do Nascimento Sambugari. – 2019.

223 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores. 3. Prática docente. 4. Estágio. 5. Dimensões da identidade docente. 6. Ensino de línguas. I. Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. II. Sambugari, Márcia Regina do Nascimento. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho
a todos os meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã. Especialmente,
àqueles que participaram deste estudo e sem os quais ele não seria possível.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Maria Inês Marcondes, pela paciência, apoio e confiança; e à minha coorientadora, professora Márcia Regina do Nascimento Sambugari, por ter aceitado orientar um trabalho já em andamento. A ambas agradeço por todo o processo de orientação e pelos ensinamentos.

À UFMS, pelo afastamento concedido, e à PUC-Rio e ao PPGE-UFMS/CPAN, pela oportunidade de cursar o Dinter, bem como por todo o apoio financeiro.

Ao FUNDECT, que subsidiou meus estudos.

Ao curso de Letras Português-Espanhol da FAALC/UFMS, por permitir que este estudo fosse realizado e concluído.

Aos meus alunos, que me motivaram a realizar esta pesquisa, especialmente, àqueles que participaram das entrevistas.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação 1 e 2, cujo olhar criterioso e cuidadoso com esta pesquisa possibilitou seu desenvolvimento e conclusão.

Ao GEFOCC, que me acolheu e me fez crescer durante o estágio obrigatório do Dinter, em especial, a Alessandra Baptista, minha companheira de estudos e discussões.

Aos amigos da República do Pantanal, Rogers, Ronny e Gilson, companheiros de todas as horas, e às amigas Flávia Camargo e Flávia Regina, que tornaram a estada no Rio um momento especial.

À minha família e ao meu namorado, por todo o apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente ao longo dos últimos anos.

Resumo

Miranda, Ana Karla Pereira de; Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. **A identidade do professor de espanhol: Um estudo com foco no estágio curricular**. Rio de Janeiro, 2019. 223p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo, inserido no campo de pesquisa de formação de professores, objetivou investigar as marcas do estágio que podem ser percebidas nos elementos constituintes de diferentes dimensões da identidade profissional de futuros professores de espanhol, a partir das percepções dos sujeitos. Parte-se do pressuposto de que a identidade profissional docente é construída de maneira contínua ao longo de toda a carreira do professor, sendo o estágio partícipe desse processo durante o curso de formação inicial. Também, defende-se a tese de que o estágio pode ser um elemento fundamental, na formação de professores, para a constituição da identidade profissional docente. A pesquisa procurou responder as seguintes questões: de que modo o estágio pode influenciar a construção da identidade profissional de futuros professor de espanhol? Quais elementos constituem a identidade desses sujeitos no que se refere às dimensões motivacional e representacional? Que marcas do estágio podem ser percebidas em diferentes dimensões de sua identidade profissional? Para tanto, analisaram-se os conceitos de identidade profissional docente e de identidade linguística, assim como o papel do estágio na formação inicial de professores. Do ponto de vista metodológico, este estudo é do tipo qualitativo e utilizou-se do questionário para caracterização dos informantes, da entrevista semiestruturada, da análise de documentos e do diário de campo. Utilizou-se a análise textual discursiva como metodologia de análise dos dados. O grupo de participantes que integra os sujeitos da pesquisa foi composto por professores de espanhol em fase final da formação inicial, de uma universidade pública localizada no estado de Mato Grosso do Sul, que já tivessem realizado os estágios curriculares de língua espanhola. As categorias de análise dos dados foram: dimensão motivacional; dimensão representacional e estágio. Além dessas

categorias, foram definidas subcategorias a partir das unidades de sentido que emergiram do *corpus* da pesquisa. Os resultados revelaram que: no que se refere à dimensão motivacional, o curso de Letras, o estágio e o ingresso no mercado de trabalho são fatores motivadores da docência da língua espanhola; o estágio participa de maneira particular e diversificada na construção da identidade profissional docente dos participantes da pesquisa, estando relacionado à percepção de si como professor, à imagem do professor de espanhol e à imagem de si enquanto professor de espanhol; a identidade linguística é um elemento de grande influência na construção da representação do professor de espanhol; as histórias de vida, a socialização primária e secundária e o contato com o outro, também, são elementos constitutivos da identidade dos futuros professores de espanhol; por fim, os participantes da pesquisa percebem o estágio como um momento de encontros, descobertas e transformações, bem como de aplicação dos conhecimentos teóricos, além de possuírem críticas em relação ao seu desenvolvimento no curso. Como considerações finais da pesquisa, observou-se que embora o estágio participe da construção da identidade docente, essa participação não ocorre em toda sua potencialidade, sendo necessário maior atenção ao seu desenvolvimento, especialmente, no que se refere à socialização dos professores na profissão e à reflexão sobre sua prática.

Palavras-chave

Formação de professores; prática docente; estágio; dimensões da identidade docente; ensino de línguas.

Abstract

Miranda, Ana Karla Pereira de; Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. (Advisor). **Spanish teacher identity: a study focused on the practicum.** Rio de Janeiro, 2019. 223p. Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study, inserted in the field of teacher education, aimed at researching the marks of the *practicum* which can be perceived in the constituent elements of different dimensions of the professional identity of future Spanish teachers, based on subjects' perceptions. It is assumed that teacher identity is built in a continuous way throughout the entire career of the teacher, being the *practicum* participant of this process during the initial teacher education program. Also, it is defended the thesis that the *practicum* can be a fundamental element, in teacher education, for the formation of teacher identity. The research sought to answer the following questions: how can the practicum influence the professional identity construction of future Spanish teachers? Which elements constitute the identity of the subjects regarding the motivational and representational dimensions? Which marks of the *practicum* can be perceived in different dimensions of their professional identity? For that, the concepts of teacher professional identity and linguistic identity were analyzed, as well as the role of the practicum in initial teacher education. From the methodological point of view, this is a qualitative study and used the questionnaire to characterize the informants, the semi-structured interview, the document analysis and the field diary. Discursive textual analysis was used as method for data analysis. The group of participants that integrates the subjects of the research was composed of Spanish teachers in the final phase of the initial teacher education program, of a public university in the state of Mato Grosso do Sul, who had already completed the Spanish *practicums*. The categories of data analysis were: motivational dimension, representational dimension and practicum. In addition to these categories, subcategories were defined from the sense units that emerged from the corpus of the research. The results showed that: concerning the motivational

dimension, the teacher education program, the *practicum* and entrance in the labor market are motivating factors of the teaching of Spanish; the *practicum* participates in a particular and diversified way in the construction of the professional identity of the research participants, being related to their self-perception as teachers, to the image of the Spanish teacher and the image of themselves as Spanish teachers; the linguistic identity is an element of great influence in the construction of Spanish teacher representation; life histories, primary and secondary socialization and contact with the other are also constitutive elements of the identity of future Spanish teachers; lastly, the research participants perceive the *practicum* as a moment of encounters, discoveries and transformations, as well as the application of theoretical knowledge, besides criticizing its development in the course. As final research considerations, it was observed that although the *practicum* participates in the construction of teacher identity, this participation does not occur in all its potentiality and greater attention is needed to its development, especially, with respect to teachers' socialization in the profession and the reflection on their practice.

Keywords

Teacher education; teaching practice; *practicum*; dimensions of teacher identity; language teaching.

Resumen

Miranda, Ana Karla Pereira de; Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. (Orientadora). **La identidad del profesor de español: un estudio centrado en el prácticum**. Rio de Janeiro, 2019. 223p. Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudio, insertado en el campo de investigación de formación de profesores, tuvo como objetivo investigar las marcas del prácticum que se pueden percibir en los elementos constituyentes de diferentes dimensiones de la identidad profesional de futuros profesores de español, a partir de las percepciones de los sujetos. Se parte del supuesto de que la identidad profesional docente se construye de manera continua a lo largo de toda la carrera del profesor, siendo el prácticum participe de ese proceso durante el curso de formación inicial. También, se defiende la tesis de que el prácticum puede ser un elemento fundamental, en la formación del profesorado, para la constitución de la identidad docente. La investigación buscó contestar las siguientes preguntas: ¿De qué modo el prácticum puede influir en la construcción de la identidad profesional de futuros profesores de español? ¿Qué elementos constituyen la identidad de esos sujetos en lo que se refiere a las dimensiones motivacional y representacional? ¿Qué marcas del prácticum se pueden percibir en las diferentes dimensiones de su identidad profesional? Para tanto, se analizaron los conceptos de identidad profesional docente e identidad lingüística, así como el papel del prácticum en la formación inicial del profesorado. Del punto de vista metodológico, este estudio es del tipo cualitativo y se utilizó el cuestionario para caracterizar a los informantes, la entrevista semiestructurada, el análisis de documentos y el diario de campo. Se utilizó el análisis textual discursivo como metodología de análisis de datos. El grupo de participantes que forma los sujetos de la investigación se compuso de profesores de español en la etapa final de la formación inicial, de una universidad pública ubicada en Mato Grosso do Sul, que ya hubieran realizado los prácticum de lengua española. Las categorías de análisis de datos fueron: dimensión motivacional, dimensión representacional y prácticum. Además de esas categorías, se definieron subcategorías a partir de las

unidades de sentido que surgieron del *corpus* de la investigación. Los resultados revelaron que: en lo que se refiere a la dimensión motivacional, el curso de Letras, el prácticum y el ingreso al mercado laboral son factores motivadores de la docencia de la lengua española; el prácticum participa de manera particular y diversificada en la construcción de la identidad profesional docente de los participantes de la investigación, relacionándose a la percepción de sí como profesor, a la imagen del profesor de español y a la imagen de sí como profesor de español; la identidad lingüística es un elemento de gran influencia en la construcción de la representación del profesor de español; las historias de vida, la socialización primaria y secundaria y el contacto con el otro también son elementos constituyentes de la identidad de los futuros profesores de español; por fin, los participantes de la investigación perciben el prácticum como un momento de encuentros, descubrimientos y transformaciones, así como de aplicación de los conocimientos teóricos, además de poseer críticas en relación a su desarrollo en el curso. Como consideraciones finales de la investigación, se observó que, aunque el prácticum participe de la construcción de la identidad docente, esta participación no ocurre en toda su potencialidad, siendo necesaria una mayor atención a su desarrollo, especialmente, en lo que se refiere a la socialización de los profesores en la profesión y a la reflexión sobre su práctica.

Palabras-clave

Formación del profesorado; práctica docente; prácticum; dimensiones de la identidad docente, enseñanza de lenguas.

Sumário

1. Introdução	17
1.1. Questões da pesquisa	20
1.2. Objetivo Geral	21
1.3. Objetivos Específicos	21
1.4. Justificativa	21
1.4.1. As pesquisas sobre a identidade do professor de espanhol na relação com o estágio curricular	24
1.5. Organização da tese	32
2. Identidade profissional docente	33
2.1. Identidade: definições, características e constituição	34
2.2. Identidade profissional	39
2.3. Identidade profissional docente: concepções e processo de construção	42
2.3.1. Dimensões da identidade profissional docente	48
2.4. Identidade linguística	51
3. O estágio curricular	58
3.1. O que diz a legislação brasileira sobre o estágio nas licenciaturas	58
3.2. O estágio na formação de professores e a construção da identidade profissional docente	65
3.3. Concepções orientadoras do estágio na formação docente	71
3.4. Potencialidade e desafios do estágio	78

4. Os caminhos da pesquisa	80
4.1. O surgimento da pesquisa	80
4.2. A pesquisa qualitativa	81
4.3. Análise estatística descritiva das respostas dos estudantes	83
4.4. O contexto da pesquisa	87
4.5. Os procedimentos de análise: a análise textual discursiva	94
5. Resultados e discussão	100
5.1. Os participantes da pesquisa	100
5.2. As categorias de análise	102
5.3. “O meu primeiro intuito era fazer Letras Língua Portuguesa, que era o que eu sempre gostei [...]”: a dimensão motivacional	104
5.4. “Ele tem que ter fluência na língua, ele tem que saber o que ele vai ensinar”: as representações da profissão e de si	119
5.5. “Contribuiu, porque antes de fazer o estágio de língua espanhola, eu não tinha [...] vivência, experiência, na sala de aula”: o estágio	153
5.6. Síntese dos resultados da pesquisa	177
6. Considerações finais	181
7. Referências bibliográficas	186
Anexos	198
Apêndices	203

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Unidade de sentido características pessoais	120
--	-----

Lista de Quadros

Quadro 1 – Formação identitária.....	37
Quadro 2 – Disciplinas relativas à língua espanhola do Curso de Letras Português-Espanhol.....	89
Quadro 3 – Semestralização da disciplina estágio na grade curricular do curso de Letras Português-Espanhol	91
Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa	101
Quadro 5 – Categorias iniciais	102
Quadro 6 – Categorias finais.....	103
Quadro 7 – Categorias finais, subcategorias e quantidade de unidades de sentido.....	104
Quadro 8 – Subcategorias da dimensão motivacional	105
Quadro 9 – Unidades de sentido da subcategoria motivação para a escolha do curso de Letras	105
Quadro 10 – Unidades de sentido da subcategoria motivação para a escolha da habilitação Português-Espanhol	112
Quadro 11 – Unidades de sentido da subcategoria motivação para a docência do espanhol	117
Quadro 12 – Subcategorias da dimensão representacional.....	119
Quadro 13 – Unidades de sentido da subcategoria imagem do professor de espanhol.....	120
Quadro 14 – Unidades de sentido da subcategoria imagem de si enquanto professor de espanhol.....	140
Quadro 15 – Distribuição dos participantes por unidade de sentido da subcategoria imagem de si enquanto professor de espanhol	141
Quadro 16 – Subcategorias do estágio	153
Quadro 17 - Unidades de sentido da subcategoria encontros, descobertas e transformações	154
Quadro 18 – Unidades de sentido da subcategoria relação teoria e prática	164

Quadro 19 – Unidades de sentido da subcategoria críticas	170
--	-----

Lista de Figuras

Figura 1 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente ..	50
--	----

Figura 2 - Ciclo da análise textual discursiva	99
--	----

Lista de Siglas

AFA – Academia da Força Aérea

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CES – Câmara Superior de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COE – Coordenação de Estágio

COEG – Conselho de Ensino de Graduação

COGRAD – Conselho de Graduação

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAALC – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação

GEFOCC – Grupo de Estudo de Formação de Professores, Currículo e Cotidiano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PROADI – Pró-Reitoria de Administração e de Infraestrutura

PROECE – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte

PROJELE – Projeto de Extensão “Cursos de Línguas Estrangeiras”

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SED – Secretaria Estadual de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1

Introdução

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos a respeito da formação de professores e centra-se na relação entre a identidade profissional docente e o estágio curricular. Partimos do pressuposto de que a identidade profissional docente é construída de maneira contínua ao longo de toda a carreira do professor, sendo o estágio partícipe desse processo durante o curso de formação inicial. Defendemos a tese que o estágio pode ser um elemento fundamental, na formação de professores, para a constituição da identidade profissional docente.

A partir deste estudo, objetivamos investigar as marcas do estágio curricular que podem ser percebidas nos elementos constitutivos de diferentes dimensões da identidade profissional de futuros professores de espanhol, a partir das percepções desses sujeitos. Para tanto, realizamos entrevistas com alunos-professores¹ que tivessem cursado as quatro disciplinas de estágio de língua espanhola do curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A escolha pelo curso Letras Português-Espanhol da FAALC/UFMS deu-se não somente por este ser o curso no qual atualmente lecionamos, mas sim por ele apresentar uma proposta de estágio que pretende ser inovadora, no qual há uma etapa em que os alunos-professores realizam pesquisa na escola de educação básica. Também, há o estabelecimento de uma relação de parceria entre o curso e o campo de estágio, além de este ter autonomia para participar de definições a respeito da execução da regência de aulas pelos estagiários, sobretudo, no que se refere ao período do ano em que as aulas ocorrerão e à quantidade de aulas que serão ministradas.

Nosso interesse por esta pesquisa surgiu de nossa experiência como formadora de professores. Tal vivência teve início no ano de 2012 quando atuamos como professora substituta do curso de Letras Português-Espanhol da UFMS em Campo Grande. Naquela época, licenciada há apenas dois anos, tivemos que enfrentar o desafio de ministrar a disciplina Estágio Obrigatório de Língua

¹ Neste estudo, denominamos os sujeitos participantes da pesquisa de futuros professores, alunos-professores ou professores-estagiários, uma vez que estes, em sua maioria, haviam terminado o curso de Letras há pouco tempo e estavam inserindo-se no mundo laboral.

Espanhola, embora tivéssemos pouca experiência com a docência, sobretudo com a docência no ensino superior. Na segunda metade de 2014, já na condição de professora efetiva de espanhol da mesma instituição, embora em outro câmpus, em Aquidauana, vimo-nos novamente diante de tal desafio. Nesse momento de nossa carreira, surgiu a oportunidade de cursar o Doutorado Interinstitucional firmado entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e o câmpus do município de Corumbá da UFMS. Decidimos, então, pesquisar a formação do professor de espanhol, como um modo de aperfeiçoar a prática pedagógica de quem propõe este estudo.

Desde o momento em que tomamos essa decisão, tínhamos o desejo de que o estágio fosse nosso objeto de estudo, uma vez que este havia sido um momento marcante não somente de nossa carreira, mas também de nossa formação inicial. Ainda que o estágio não tenha sido nosso primeiro contato com a sala de aula como professora, foi o primeiro contato com turmas de ensino fundamental e médio, bem como com a docência do espanhol. Além disso, em nossa própria prática pedagógica, carregamos aprendizagens provenientes do estágio como a elaboração de materiais didáticos a partir de textos reais² e a importância da refacção nas práticas de letramento do alunado.

Com relação ao estágio, estamos de acordo com Pimenta e Lima (2012), que afirmam que esse componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores no Brasil³, embora não seja uma preparação completa para o exercício da profissão docente, é um espaço no qual professores, alunos, comunidade escolar e universidade têm a possibilidade de trabalhar questões básicas que alicerçam essa profissão, como, por exemplo, o que significa ser professor, como ser professor, a realidade do ensino no ensino fundamental e médio, a realidade de professores e alunos nas escolas, as políticas públicas para a educação, entre outros.

Aprender a ensinar e a ser professor é um processo que vai além da aprendizagem instrumental de conteúdos e técnicas de ensino, pois implica, também, a construção de conhecimentos e saberes que se desenvolvem em um

² Textos reais são aqueles que circulam em diferentes contextos comunicativos, podendo ser escritos, orais ou multissemióticos, e que não são elaborados para um fim pedagógico.

³ Veja a Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

constante diálogo com a prática, bem como uma socialização profissional que se inicia antes mesmo da formação inicial.

Quando ingressam no curso de licenciatura, os futuros professores já possuem concepções do que acreditam ser professor. Eles possuem saberes prévios adquiridos de sua experiência enquanto alunos nos anos anteriores à sua inserção no curso de formação. Diferentes autores⁴ chamam a atenção para a necessidade de mobilizar, durante a formação inicial, esses saberes de maneira a “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao *ver-se como professor*” (PIMENTA, 1996, p. 77, grifo da autora).

Nesse sentido, podemos afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência são processos que ocorrem lentamente ao longo da vida, tendo início antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura, e sendo mobilizados e transformados pelas diferentes experiências profissionais e pessoais do professor. Assim, os cursos de formação inicial configuram-se como momentos formais nos quais começam a ser construídos, de maneira sistemática, fundamentada e contextualizada, os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor (MIZUKAMI, 2013).

Embora a identidade profissional docente constitua-se, sobretudo, mediante a vivência com a profissão dentro e fora da escola, estudos⁵ apontam que a formação inicial também participa do processo de construção identitária dos professores e que o estágio ocupa um espaço no qual se pode oportunizar a aprendizagem da profissão docente e a construção da identidade profissional.

Contudo, longe de tentar culpabilizar as escolas ou os professores que nela atuam, é necessário admitir que o estágio apresenta alguns obstáculos derivados das dificuldades existentes nos sistemas de ensino brasileiros. Um dos problemas enfrentados pelos futuros professores durante essa fase é o susto diante da condição real das escolas e da diferença entre o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Muitos alunos revelam o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. Durante a realização do estágio “[...] são constantes os problemas relacionados com a falta de organização, de recursos materiais, de integração entre escola e estagiários, além de indisciplina, violência, entre outros” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 103). Outro fator com o qual os estagiários se deparam

⁴ Dentre eles: Pimenta (1996); Mizukami (2013); Tardif (2014); Flores (2015) e Imbernón, (2011).

⁵ Dentre os quais citamos: Castro e Salva (2012); Flores (2014, 2015) e Pimenta e Lima (2012).

é a insatisfação de muitos professores, “[...] desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 104).

Por esses e outros motivos, faz-se necessário um trabalho conjunto entre universidade e escola que vise à superação de tais obstáculos e a mobilização de saberes que permitam a construção da identidade profissional docente durante a formação inicial. É, todavia, necessário que esse tipo de trabalho seja planejado de modo a não sobrecarregar as escolas e os profissionais que nela atuam com funções além das muitas que já acumulam.

Nesse contexto de dificuldades na educação básica, a formação inicial de professores tem sido alvo de críticas no Brasil, sobretudo, no que se refere à preparação prática do futuro professor para atuar na rede básica de ensino⁶. Nos cursos de licenciatura, essa preparação é, muitas vezes, relegada aos anos finais da formação, ficando a cargo das disciplinas de estágio e prática de ensino e desvincilhada das disciplinas ditas teóricas, caracterizando, então, uma separação entre teoria e prática.

A partir do cenário delineado, apresentamos a hipótese deste estudo, as questões que o norteiam e seus objetivos.

1.1

Questões da pesquisa

- De que modo o estágio pode influenciar a constituição da identidade profissional de futuros professores de espanhol?
- Quais elementos constituem a identidade profissional dos sujeitos no que se refere às dimensões motivacional e representacional?
- Que marcas do estágio podem ser percebidas em diferentes dimensões de sua identidade profissional?

⁶ Apontamos, a seguir, dois estudos que tratam a esse respeito: Gatti (2010) e Gatti, Barreto e André (2011).

1.2

Objetivo geral

- Investigar as marcas do estágio que podem ser percebidas nos elementos constituintes de diferentes dimensões da identidade profissional de futuros professores de espanhol, a partir das percepções dos sujeitos.

1.3

Objetivos específicos

- Identificar quais são os elementos constitutivos das dimensões motivacional e representacional da identidade profissional de futuros professores de espanhol.
- Analisar como o estágio contribui para a motivação dos professores em questão no que se refere à escolha da docência.
- Verificar de que maneira o estágio participa da construção da visão que os futuros professores têm da profissão professor de espanhol.
- Analisar de que modo o estágio participa da construção da imagem que futuros professores de espanhol têm de si enquanto tal profissional.

1.4.

Justificativa

Esta pesquisa, além de justificar-se devido aos nossos interesses profissionais e de estudo, conforme supramencionado, e à relevância de investigações que dialoguem com o aperfeiçoamento da formação de professores no Brasil, sobretudo no que se refere à formação prática do professorado, também, possibilita contribuir para a consolidação das pesquisas sobre a formação de professores de espanhol em nosso país e, em especial, no estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo Flores (2015), o processo de tornar-se professor é um ato multidimensional, idiossincrático e contextual que implica a articulação entre diferentes perspectivas, práticas e crenças, que podem, inclusive, ser conflitantes entre si. Por isso, é primordial que se compreenda o sentido da identidade na formação inicial de professores, assim como o modo como os futuros docentes desenvolvem-se como profissionais em contextos práticos. Por esse ângulo, este estudo além de poder contribuir, diretamente, com as pesquisas sobre a formação do professor de língua espanhola, pode contribuir, indiretamente, com as pesquisas sobre a formação de professores em geral, dando pistas sobre os fatores relacionados ao estágio curricular que influenciam a constituição da identidade profissional docente.

Além disso, conforme Martínez-Cachero Laseca (2008), o número de instituições brasileiras que possuem curso de licenciatura em espanhol aumentou significativamente nos últimos anos. Esse aumento deve-se, provavelmente, às exigências surgidas em virtude das relações econômicas estabelecidas com países da América Latina e com a Espanha, e da promulgação da Lei n. 11.161 (BRASIL, 2005)⁷, de agosto de 2005, que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio de escolas públicas e privadas. Desse modo, a formação do professor de espanhol veio se consolidando nos últimos anos, necessitando ser analisada e estudada de forma a que o seu desenvolvimento possa ser acompanhado.

Com relação a Mato Grosso do Sul, esse estado encontra-se na fronteira brasileira com dois países hispanofalantes: Bolívia e Paraguai. Tal proximidade permite não somente acercamentos econômicos e políticos, como também culturais e linguísticos. Não raro, brasileiros, paraguaios e bolivianos atravessam a fronteira para passear, fazer compras ou buscar melhores oportunidades de estudo e de trabalho. Nesse contexto geopolítico, em que relações humanas das mais diversas são estabelecidas, estudar a formação do professor de espanhol é necessário e importante não somente para a consolidação das pesquisas sobre essa temática, mas também para o aperfeiçoamento da formação de tais profissionais.

Outro dado que justifica a pertinência desta pesquisa é a importância que o espanhol vem adquirindo globalmente. O Instituto Cervantes publica anualmente, desde 1998, um relatório no qual são recolhidas informações a respeito da realidade

⁷ A Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) foi revogada pela Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), que foi convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

da língua espanhola em suas diversas manifestações. Os dados publicados no anuário de 2017 demonstram a expansão internacional do espanhol e seu alcance como língua de comunicação, incluindo-se no Brasil:

- em 2017, atingiu-se a cifra de 477 milhões de falantes nativos do espanhol;
- o grupo de usuários potenciais do espanhol no mundo supera a cifra de 572 milhões de pessoas, dentre as quais estão o grupo denominado de falantes nativos, o grupo de competência limitada e o grupo de aprendizes de língua estrangeira;
- considerando-se o número de falantes, o espanhol é a segunda língua materna do mundo, ficando atrás apenas do mandarim;
- é, também, a segunda língua com maior número de falantes no cômputo global, considerando-se o domínio nativo, a competência limitada e os estudantes de espanhol;
- no Brasil há 460.018 falantes nativos do espanhol e 96.000 falantes de competência limitada, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
- levando-se em conta questões demográficas, a porcentagem da população mundial que tem o espanhol como língua materna continua aumentando, enquanto a proporção de falantes de chinês (mandarim) e inglês decresce;
- mais de 21 milhões de pessoas estudam espanhol como língua estrangeira nas diversas regiões do planeta;
- o Brasil é o segundo país onde há o maior número de estudantes de espanhol, sendo 6.120.000, ficando atrás somente dos Estados Unidos;
- o espanhol é a segunda língua mais importante no âmbito internacional;
- o espanhol é a terceira língua mais utilizada na internet, sendo que 7,7% dos usuários da internet se comunicam em espanhol;
- além disso, é a segunda língua mais utilizada nas principais redes sociais do mundo (Facebook e Twitter).

Podemos observar, mediante a análise desses dados, que, assim como o inglês, o espanhol vem adquirindo o *status* de língua internacional e seu ensino expande-se pelo mundo, sendo, dessa forma, primordial que se estude a formação dos futuros professores desse idioma, uma vez que a maioria das pesquisas

realizadas sobre o professor de língua estrangeira ainda são restringidas ao contexto da língua inglesa. Quanto a isso, a respeito da temática deste estudo, a identidade profissional docente, facilmente são encontradas pesquisas relativas ao professor de língua inglesa, divulgadas sob a forma de artigos, teses e dissertações. No que se refere ao professor de língua espanhola, há ainda um número incipiente de investigações, fato esse que também justifica a relevância de nossa pesquisa. A seguir, tratamos a respeito dos estudos que antecedem o nosso e com os quais dialogamos.

1.4.1

As pesquisas sobre a identidade do professor de espanhol na relação com o estágio curricular

Os estudos aqui descritos foram levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no ano de 2018⁸. Entre as pesquisas encontradas, há dez dissertações e duas teses, totalizando doze trabalhos. Os estudos foram realizados entre os anos 2003 e 2016. As informações que seguem foram extraídas a partir da leitura dos resumos, introdução e metodologia de ditos estudos. Abordamos, primeiramente, as dissertações e, em seguida, as teses. Salientamos que as referidas pesquisas se diferem da nossa no que se tange ao recorte realizado do objeto de estudo e também ao marco teórico que as subsidia, no entanto, servem tanto para justificar a pertinência de nosso estudo, quanto para que possamos estabelecer um diálogo com seus achados.

A dissertação intitulada *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*, de Camargos (2003), objetivou analisar a construção identitária de um professor de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil, a partir de uma pesquisa etnográfica. Foi adotada uma perspectiva pós-estruturalista e foram analisadas três categorias: i) a relação do professor com a instituição onde ele atuou; ii) a relação do professor com o seu objeto de ensino (ELE) e iii) a relação do professor com o material didático por ele utilizado. Os resultados da pesquisa apontaram que o menosprezo ao professor, a

⁸ Realizamos um levantamento nos anais e e-books dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), porém não foram encontrados trabalhos que tratassem a respeito da constituição da identidade do professor de espanhol, de sua formação ou de sua relação com o estágio.

imposição do livro didático, a valorização do falante nativo, a precarização das condições de trabalho e a ausência de suporte pedagógico influenciaram a construção identitária do profissional em foco.

Camargos (2003), diferentemente daquilo que propomos nesta pesquisa, investiga sua própria prática pedagógica enquanto professor de espanhol, relacionando a participação da instituição onde atuava, o seu objeto de ensino, o material didático que utilizava e os seus próprios alunos à constituição de sua identidade profissional. É preciso ressaltar que embora tivesse um nível de proficiência considerado adequado em língua espanhola, o professor investigado carecia de formação específica: havia cursado um curso de licenciatura em português-francês. Em nossa pesquisa, o foco recai sobre sujeitos que cursaram a licenciatura em português-espanhol e que ainda estavam em processo de inserção no mercado de trabalho.

A dissertação de Machado (2006), denominada *A tensão na transição de licenciado(a) ao(à) professor(a) de espanhol*, investigou o processo de reflexão de dezoito alunos, no último ano de graduação do curso de Letras Português-Espanhol, de uma universidade pública de Goiás. A pesquisa visou analisar como o conjunto de teorias estudadas na disciplina Didática e Prática de Ensino de Espanhol influenciou a formação desses futuros professores.

O estudo de Machado (2006), embora não aborde a identidade docente especificamente, analisa como o estágio influencia a profissionalização de um grupo de licenciandos. Dessa forma, ainda que nosso estudo também busque investigar a influência do estágio na formação de professores de espanhol, ele enfoca a identidade profissional desses sujeitos, diferenciando-se da pesquisa de Machado (2006).

Sales (2007), na dissertação intitulada *O ensino de língua espanhola no Brasil: um olhar para aspectos da constituição identitária do professor de espanhol*, tendo como fundamentação teórica conceitos da Análise do Discurso de linha francesa e da psicanálise lacaniana, buscou problematizar alguns aspectos da constituição identitária do professor de língua espanhola sem formação acadêmico-universitária na área de ensino de língua estrangeira. O *corpus* do estudo foi constituído por depoimentos de quatro professores atuantes em institutos de língua e/ou escolas públicas e/ou particulares, a respeito de suas experiências com a aprendizagem e com o ensino de língua espanhola. Os resultados da análise dos

dados indicaram que esses professores se constituem em um entremeio entre o discurso da necessidade e o discurso do esforço.

Assim como a pesquisa de Camargos (2003), o estudo de Sales (2007) analisa a constituição identitária do professor de espanhol que não possui uma formação acadêmico-universitária na área de ensino e aprendizagem desse idioma. É preciso sublinhar que na época em que essas dissertações foram elaboradas, havia uma oferta menor de cursos de Letras que habilitavam para o magistério do espanhol. Desse modo, muitos dos professores que ensinavam esse idioma eram leigos. Com o crescimento da oferta das licenciaturas em espanhol, faz-se necessário investigar a formação que vem sendo oferecida, conforme supramencionado, sendo esta uma das contribuições de nossa pesquisa.

A dissertação *Linguagem autobiográfica na construção da identidade: de falante nativa a educadora*, de autoria de Unwin (2008), buscou compreender como as vivências (cognitivas, culturais e emocionais) influenciaram a prática e a constituição identitária da própria autora, por meio da escrita reflexiva. O estudo em questão é uma autobiografia analisada com base na Gramática Sistêmico-Funcional, que teve como objetivo entender o próprio processo de formação da pesquisadora e refletir criticamente a respeito dele, de forma que ela pudesse tornar-se consciente de sua constituição como professora de espanhol.

Percebemos uma relação estreita entre as pesquisas de Camargos (2003) e Unwin (2008) uma vez que, em ambas, pesquisador e investigado referem-se ao mesmo sujeito, indivíduo este que não possuía formação específica para o magistério do espanhol. Unwin (2008) descreve que após desistir da docência da geografia, componente curricular para o qual era licenciada, decide tornar-se professora de espanhol, devido ao fato de ser falante nativa desse idioma. Assim, embora os estudos de Camargos (2003) e Unwin (2008) se assemelhem ao nosso por abordar a identidade do professor de espanhol, eles se distinguem deste pelo fato de pesquisarem sua própria prática e de enfocarem o professor não-licenciado. Além disso, não fazem menção ao estágio como partícipe do processo de constituição identitária.

A dissertação de Bohnen (2011), intitulada *A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor*, objetivou investigar, por meio da análise de narrativas autobiográficas, a construção da identidade profissional de cinco alunos de um curso de Letras com habilitação em

espanhol, de uma universidade brasileira da região Norte, na modalidade a distância. Relacionaram-se as narrativas autobiográficas ao percurso arquetípico do herói, utilizando como fundamentação teórica os estudos a respeito do dialogismo e sociointeracionismo, bem como aqueles que se referem à construção da identidade. A análise dos dados revelou que as autobiografias foram escritas por um narrador personagem. Também, as autobiografias revelaram uma aproximação ao percurso arquetípico do herói, em que é possível notar uma jornada de luta pela formação, que culminou com a conquista da graduação.

A pesquisa de Bohen (2011) guarda relação com a de Unwin (2008) por utilizar a pesquisa autobiográfica como método. No entanto, Bohen (2011) teve como participantes de seu estudo cinco alunos de um curso de Letras Português-Espanhol, na modalidade a distância, que estavam prestes a concluir a graduação. Por mais que o estudo de Bohen (2011) se assemelhe ao nosso por investigar a construção da identidade professores de espanhol em formação inicial, nele não se enfoca a participação do estágio nesse processo. Além disso, nossa pesquisa não é de caráter autobiográfico.

Silva (2012), além do professor de espanhol, investiga a constituição identitária do professor de inglês e de francês na dissertação intitulada *A língua constitui o professor: identidades (conflitantes) de professores de língua estrangeira*. A fim de estudar o processo de formação identitária desses professores por meio de uma pesquisa qualitativa, a autora pretendeu: a) verificar o processo de subjetivação a partir do olhar que os professores têm de si enquanto professores e falantes da língua; b) verificar como suas identidades se filiam ao hibridismo e c) analisar como os professores se diferenciam identitariamente como falantes de diferentes línguas estrangeiras. O estudo, filiado à Linguística Aplicada, utilizando-se dos conceitos dos Estudos Culturais e da fundamentação teórica do Círculo de Bakhtin, foi realizado com uma professora de espanhol, um professor de francês e um professor de inglês. Verificou-se que os sujeitos participantes da pesquisa se identificavam de formas distintas como falantes de línguas estrangeiras. A professora de espanhol, embora não visse esse idioma como uma língua estranha a ela, via a língua espanhola como uma língua estrangeira. O professor de francês considerava ser um falante de duas línguas, o francês e o português. Por fim, o professor de inglês percebia-se como aprendiz da língua inglesa.

Observamos que o estudo de Silva (2012) buscou verificar se há um processo distinto na aquisição de identidades e culturas de professores de diferentes idiomas, de acordo com as línguas estrangeiras estudadas por esses sujeitos. Embora etapa da coleta de dados tenha sido realizada quando os professores ainda frequentavam o curso de formação inicial, seu enfoque não recai sobre o estágio. Vemos, assim, uma distinção quanto a nossa pesquisa, uma vez que focalizamos somente o professor de espanhol, bem como a relação da construção da identidade docente com o estágio.

A dissertação de Dominguez (2013), denominada *As representações identitárias de um grupo de professores de língua espanhola: a sua formação e trabalho profissional*, visou compreender como se definiam as identidades de um grupo de professores de língua espanhola das redes federal, estadual, municipal e particular de duas cidades do interior do Rio Grande do Sul, por meio da perspectiva bakhtiniana a respeito da linguagem. Os resultados da pesquisa indicaram que os professores de língua espanhola possuem diversos aspectos identitários que formam sua identidade quando falam de si, do outro e de sua prática escolar, tais como: sua história, o porquê de terem se tornado professores; a relação entre a gramática e a cultura; aspectos conflituosos que ocorrem na profissão; aspecto interacional; entre outros.

Ao contrário da nossa, a pesquisa de Dominguez (2013) não aborda a construção identitária do professor de espanhol na formação inicial. Os sujeitos participantes de sua pesquisa são sujeitos já licenciados há certo tempo, segundo afirma a autora. No entanto, observamos semelhanças no que se refere aos resultados obtidos a partir da análise dos dados, que serão retomadas no capítulo final desta tese.

A dissertação *(Auto)Representações de professores de espanhol em Goiás: construindo identidades profissionais*, de autoria de Oliveira, E. (2014), como o próprio título antecipa, analisa as (auto)representações de seis professoras de espanhol a respeito de sua identidade profissional, especificamente, como tais professoras representam sua profissão por meio da linguagem, isto é, como a definem, quais as suas representações sobre o que é ser professor de espanhol, como caracterizam a formação inicial e continuada que tiveram e de que modo essas representações funcionam e produzem sentido na e para a prática docente e o contexto em que atuam. Entre as representações encontradas destacam-se que: a) o

professor de espanhol é um sofredor; b) ensinar se aprende na prática; c) é necessário ser apaixonado pela profissão para ser professor de espanhol; d) o professor de espanhol precisa investir em formação continuada. A autora conclui que os professores de espanhol em Goiás estão construindo suas identidades profissionais em meio a sobressaltos devido às dificuldades que enfrentam para ensinar.

Assim como na pesquisa de Dominguez (2013), os sujeitos participantes do estudo de Oliveira, E. (2014) são professores de espanhol de diferentes instituições: públicas, privadas e institutos de idiomas. Dessa forma, ainda que Oliveira, E. (2014) pesquise a representação do que significa ser professor de espanhol para esses sujeitos, tal como propomos neste trabalho, o seu foco não recai, especificamente, sobre a formação inicial. No entanto, assim como afirmamos em relação ao estudo de Dominguez (2013), os resultados obtidos por Oliveira, E. (2014) dialogam com a nossa análise de dados.

O estudo de Felício (2016), intitulado *Representações identitárias do professor de espanhol da rede pública estadual em Goiânia: um olhar caleidoscópico*, busca investigar como professores de espanhol como língua estrangeira representam sua profissão, ou seja, como a definem; quais são as suas representações sobre o que é ser professor e como definem a sua prática docente. A partir de sua análise, Felício (2016) destaca as seguintes representações: i) ser professor constitui um desafio; ii) tornar-se professor é na prática; iii) para manter-se professor, é preciso investir em formação continuada. Ela ainda conclui que as identidades profissionais dos professores pesquisados se constituem com base na prática docente e com investimentos em formação continuada.

Embora o estudo de Felício (2016) trate a respeito das representações de professores de espanhol sobre a profissão, aproximando-se de nossa pesquisa no que se refere à análise da dimensão representacional da identidade docente, seus resultados diferem-se dos nossos, uma vez que sua investigação é conduzida com docentes experientes.

Avaliação docente na construção da identidade do professor universitário de espanhol como língua estrangeira, dissertação de Bravo (2016), discute a construção da identidade do professor universitário a partir do diálogo com seu aluno e da autoavaliação docente na interação com o contexto avaliativo de sua instituição. Os participantes da pesquisa constituíram-se de professores e alunos do

curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Utilizou-se como referencial teórico os conceitos de avaliação, bem como as teorias sobre identidade na perspectiva dos estudos socioculturais da pós-modernidade. A pesquisa concluiu que a identidade desses sujeitos se constrói mediante: a) o diálogo permanente entre professores e alunos; b) a busca pelo melhoramento da qualidade das ações educativas; c) a compreensão das relações interpessoais; d) o surgimento de novos diálogos.

Diferentemente das pesquisas aqui discutidas até o momento, o estudo de Bravo (2016) focaliza o formador de professores de espanhol. Nesse sentido, além de aportar uma inovação em relação as outras, essa investigação possui um objeto de estudo distinto dos demais: a identidade do formador.

A tese de Silva (2011), intitulada *“Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”*: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores, ao contrário dos demais estudos até o momento apresentados, que abordavam a identidade profissional do professor de espanhol, focaliza a identidade linguística desse sujeito. A pesquisa-ação, longitudinal e interventiva, foi realizada com alunos e professores de uma turma do curso de Letras-Espanhol, ao longo dos três últimos anos da graduação. O estudo objetivou: 1) levantar as possíveis causas da produção interlinguística dos futuros professores de espanhol, bem como observar sua relação com os processos identificatórios/ contra-identificatórios e identitários ao longo do curso; 2) analisar as principais crenças envolvidas no processo de formação inicial. A pesquisa situou-se nos domínios da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Análise do Discurso (de linha francesa e brasileira) e dos Estudos Culturais. Quanto aos resultados, defende-se que os participantes da pesquisa encontravam-se em uma relação de entremeio entre o português e o espanhol e possuíam cinco crenças principais: 1) a língua se concebe como o domínio da gramática e do vocabulário; 2) o falante nativo é um ser ideal cuja produção linguística é perfeita; 3) se aprende totalmente a língua quando se está no país que a fala; 4) existem dois blocos compactos: um espanhol da Espanha e um espanhol da América; 5) a variante peninsular do espanhol é a variedade mais geral e compreensível do mundo hispânico.

O estudo de Silva (2011), ao contrário do nosso, focaliza somente a identidade linguística do grupo pesquisado, relacionando-a às crenças desses sujeitos. Estudos anteriormente mencionados por nós, também, abordavam a

relação do objeto de ensino, ou seja, da língua espanhola, com a constituição identitária do professor de espanhol, como é o caso de Camargos (2003), Sales (2007) e Silva (2012). Contudo, cada um desses estudos operava um diferente recorte de tal objeto de estudo. Em nosso caso, a identidade linguística perpassará as categorias estabelecidas para a análise.

Por fim, a tese *A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação: tensão entre teoria e prática*, de Silva (2013), objetivou analisar a relação entre teoria e prática na constituição identitária do professor de espanhol em formação inicial, durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados de um curso de Letras. O *corpus* da pesquisa foi composto de excertos das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) e de depoimentos dos professores participantes (professores formadores e em formação), recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados, analisados com base nos estudos da Pragmática, revelaram que o laconismo teórico presente nas OCEM pode levar professores formadores e em formação a acreditar que diferentes posições teóricas são complementares, quando na verdade não o são. Além disso, conclui-se, também, que o que se almeja no curso de formação investigado é a correspondência, ou congruência, entre teoria e prática, por meio da solução dos conflitos existentes entre ambas. No entanto, demonstrou-se que a tensão e o conflito são constitutivos dessa relação.

A pesquisa de Silva (2013) guarda semelhança a nossa uma vez que relaciona a constituição identitária do professor de espanhol à realização do estágio. Todavia, seu interesse de pesquisa é a relação entre teoria e prática e seu papel na construção da identidade desses sujeitos. Também, distintamente de nossa proposta, analisa o papel que as OCEM exercem na formação do professor de língua espanhola.

Por meio da descrição e discussão dos estudos já realizados sobre o tema da identidade do professor de espanhol, percebe-se que a pesquisa proposta nestas páginas dialoga com aquelas que a antecedem, bem como inova ao propor identificar as marcas do estágio curricular que podem ser percebidas nos elementos constitutivos de diferentes dimensões da identidade profissional de futuros professores de espanhol. Conforme pode ser observado, somente uma das pesquisas anteriores a nossa, aborda a relação entre o estágio e a constituição identitária do

professor de espanhol, porém, a partir de um outro ponto de vista, da relação entre teoria e prática.

Pretendemos, por meio desse diálogo, responder as questões que propusemos, atingir os objetivos estabelecidos e contribuir com a geração de novo conhecimento a respeito da formação do professor de espanhol.

1.5.

Organização da tese

Iniciamos esta tese discutindo a identidade profissional docente. Para tanto, no capítulo 2, abordamos, em um primeiro momento, os conceitos de identidade e identidade profissional, a fim de contribuir para o entendimento da identidade profissional docente, tema ao qual nos dedicamos na sequência. Também, tratamos a respeito da temática da identidade linguística, uma vez que tem o potencial de influenciar a identidade docente de professores de línguas.

O capítulo 3 é dedicado ao tema do estágio. Nele, discorremos sobre como o estágio é concebido na legislação brasileira, suas diferentes concepções, sua relação com a construção da identidade docente e, por fim, suas potencialidades e desafios.

Dedicamos o capítulo 4 aos aspectos metodológicos da pesquisa. Nele, apresentamos os caminhos percorridos para que a pesquisa se concretizasse nesta tese. Dessa forma, discorremos sobre como surgiu a pesquisa; tratamos a respeito do que entendemos por pesquisa qualitativa e porque a elegemos; evidenciamos as etapas de produção de dados, o contexto da pesquisa e os procedimentos de análise e, por fim, abordarmos as categorias de análise estabelecidas.

O capítulo 5 volta-se para a análise dos dados. Em seus tópicos, apresentam-se as diferentes categorias de análise da pesquisa, quais sejam: a dimensão motivacional, a dimensão representacional e o estágio.

Esta tese conta ainda com considerações finais, referências e apêndices.

2

Identidade profissional docente

Como o próprio título deste estudo revela, a questão da identidade profissional docente, juntamente com o estágio, são peças centrais nesta pesquisa, uma vez que defendemos a tese que o estágio pode ser um elemento fundamental para a constituição identitária de professores durante a formação inicial. No campo dos estudos a respeito da formação de professores, o tema da identidade profissional docente tem se fortalecido ao longo das últimas duas décadas (FLORES, 2014, 2015). Embora Flores (2014, 2015) trate das pesquisas internacionais, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é possível observar o grande aumento no número de pesquisas sobre essa temática nas últimas décadas no Brasil, tendo a primeira surgido no final da década de 1980⁹.

No que tange ao professor de espanhol, ou seja, um profissional para o qual a língua estrangeira mais do que um objeto de ensino é também uma prática, sua identidade linguística também influencia sua identidade profissional, isso porque diferentes aspectos relacionados à língua estrangeira e seu ensino e aprendizagem podem participar positiva ou negativamente de sua constituição identitária como, por exemplo: o status adquirido pelo ou imputado ao idioma na sociedade; as concepções de língua do professor; seu domínio do idioma, especialmente, no que se refere à proficiência oral; entre outros.

Pensar e analisar a construção identitária do professor implica referir-se ao próprio conceito de identidade, uma vez que as identidades existentes (embora dinâmicas) facilitam ou inibem as identidades que serão construídas (LOPES, 2007). Dessa forma, tratar a respeito da identidade docente acarreta abordar o conceito de identidade, bem como o de identidade profissional, relacionando-os ao primeiro. Assim, iniciamos este capítulo apresentando as definições, características e modo de constituição da identidade. Na sequência, contemplamos o tema da

⁹ Em busca realizada em 31 de janeiro de 2018, encontrou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>) uma única dissertação datada da época referida com o termo identidade explícito em seu título. Trata-se da pesquisa intitulada *A identidade do educador especial como função de sua formação permanente: um estudo nas escolas especiais de Curitiba*, de Márcia Ramos de Sá Guimarães, desenvolvida no Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, registrada em 1989. Como não é intenção desta tese realizar um levantamento empírico das pesquisas sobre o tema, uma vez que seu interesse é a identidade do professor de espanhol, contentou-se em observar se havia um aumento no número de teses e dissertações produzidas ao longo dos anos.

identidade profissional, seguido dos conceitos e da formação da identidade profissional docente. Por fim, trata-se a respeito dos aspectos relacionados à identidade linguística.

2.1

Identidade: definições, características e constituição

Pautamo-nos em estudos de Dubar (2005, 2006) para tratar a respeito do conceito de identidade, uma vez que compreender tal conceito permite um melhor entendimento do que significa a identidade profissional docente e de como ocorre sua construção.

Para Dubar (2005, 2006), que prefere utilizar o termo *formas identitárias*, entendendo que são várias as identidades que assumimos, a identidade é definida como “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem o indivíduo e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A noção de identidade adotada pelo autor segue a corrente nominalista¹⁰, para a qual não existem pertencas essenciais (herdadas ao nascer e historicamente independentes), não havendo, portanto, diferenças específicas definidas *a priori* e permanentes entre os indivíduos. Há, na verdade, modos de identificação que variam ao longo da história coletiva e da vida pessoal.

Conforme o autor, não há identidade sem alteridade, sendo aquela o resultado de uma dupla articulação linguística: diferenciação e generalização. A primeira, por um lado, define a diferença, “[...] aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença” (DUBAR, 2006, p. 8-9). Por outro lado, a generalização “[...] procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum” (DUBAR, 2006, p. 9). Assim

¹⁰ A corrente filosófica nominalista, também denominada existencialista, surge em oposição à corrente essencialista, para a qual há uma singularidade essencial ao ser humano e uma pertença igualmente essencial, herdada ao nascer. Dessa forma, cada um cumpre o seu destino, permanecendo idêntico ao seu ser essencial (DUBAR, 2006, p. 9).

como a alteridade, as identidades variam historicamente e dependem do seu contexto de definição.

Na base da noção de formas identitárias, encontram-se dois processos de identificação: *identificações para o outro* e *identidades para si* (DUBAR, 2005, 2006). A identidade nunca é dada, é sempre construída e deverá (re)construir-se de modo mais ou menos incerto, mais ou menos duradouro. Isso porque as identificações atribuídas pelos outros (identificações para os outros) e as identidades reivindicadas por si próprio (identidades para si) são ao mesmo tempo inseparáveis e problemáticas. São inseparáveis pois só sei quem eu sou pelo olhar do outro, uma vez que há uma correlação entre a identidade para si, o outro e o seu reconhecimento de mim. Problemáticas, porque não vivemos a experiência do outro e contamos com a comunicação para forjar a identidade que o outro nos atribui. Dessa forma, eu nunca posso estar certo de que a minha identidade para mim mesmo corresponde à identidade do outro para mim, uma vez que eu só posso tentar imaginar o que ele pensa de mim, mas nunca estar na pele dele. Utilizando as palavras de Dubar (2005, p. 135):

Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

Ainda segundo o autor, denominam-se atos de atribuição a identidade para o outro, formada por meio de um processo relacional, e atos de pertencimento a identidade para si, constituída mediante o processo biográfico. Cada sujeito é identificado pelo outro, mas pode recusar essa identidade que lhe é atribuída, pois não há correspondência necessária entre a identidade de uma determinada pessoa e as identidades atribuídas a ela pelo outro.

Dubar (2005) ainda distingue dois tipos de identidades sociais: as *identidades sociais virtuais* e as *identidades sociais reais*. A primeira é constituída mediante atos de atribuição por meio dos quais as instituições e os agentes, em interação direta com o indivíduo, conferem determinada identidade a este último. A segunda refere-se à incorporação da identidade pelo próprio indivíduo.

Contudo, esses dois processos não coincidem necessariamente. Quando seus resultados divergem, há um desacordo entre a identidade social virtual, aquela

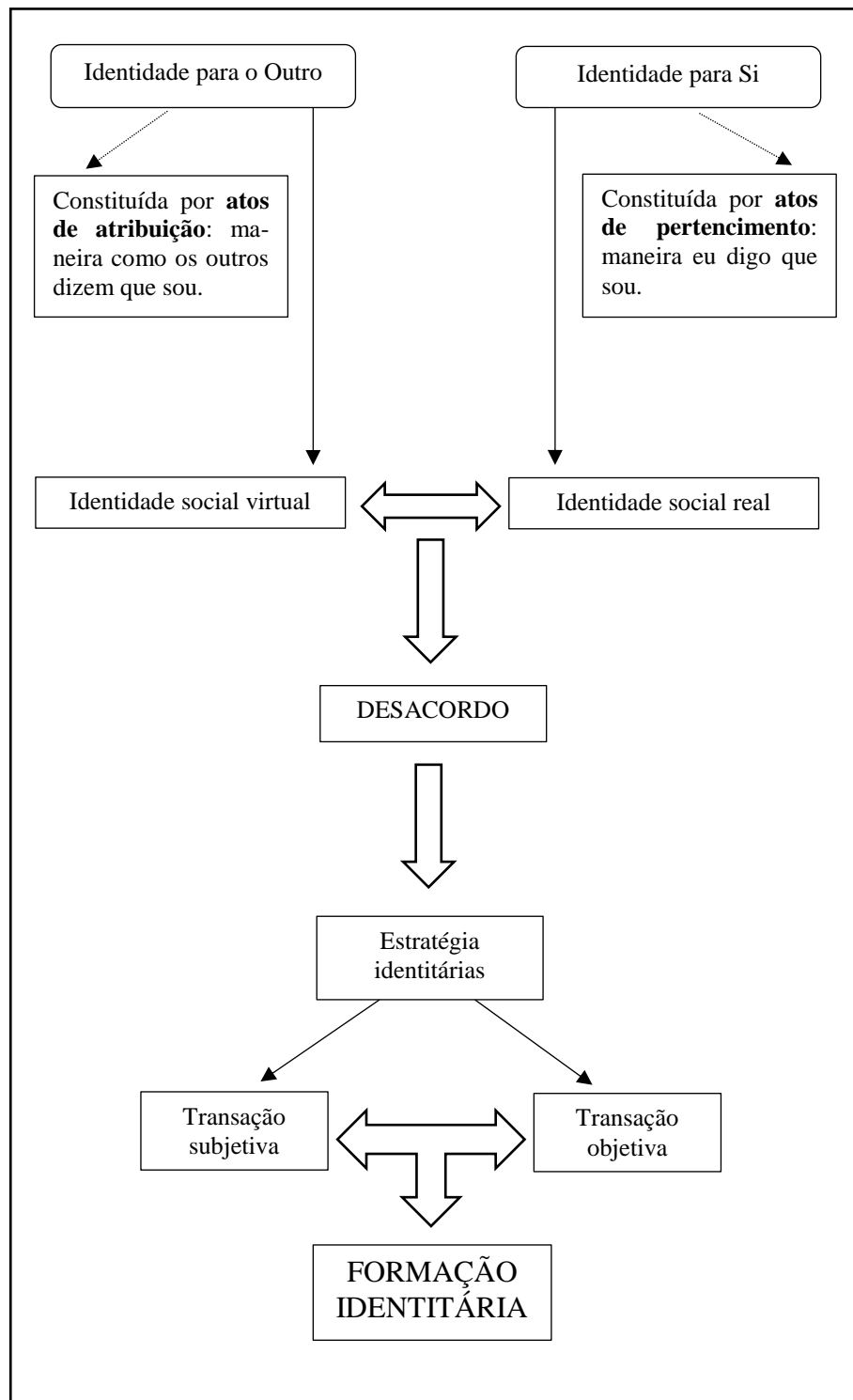
que é conferida ao indivíduo, e a identidade social real, a que ele mesmo se atribui, resultando em estratégias identitárias visando reduzir a distância entre as duas identidades. Tais estratégias podem assumir duas formas: *transação objetiva* e *transação subjetiva*. A transação objetiva nada mais é que transações externas que ocorrem entre os indivíduos e seus outros significativos e intentam adaptar a identidade para si à identidade para o outro. Já a transação subjetiva configura-se, ao contrário, como transações internas ao indivíduo, que se posicionam entre a necessidade de conservar uma parte de suas identificações anteriores, também denominadas identidades herdadas, e o desejo de construir para si novas identidades no futuro, as chamadas identidades visadas, objetivando assimilar a identidade para o outro à identidade para si.

A articulação entre as duas transações supracitadas são a chave do processo de construção das identidades sociais. A identidade social é marcada, então, pela dualidade entre a forma como o sujeito vê a si mesmo e a forma como ele é concebido pelo outro. Nas palavras de Dubar (2005, p. 140-141), a “[...] construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as ‘trajetórias vividas’, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem” (grifo do autor).

Essa dualidade que constitui a formação identitária do sujeito estende-se às diferentes identidades que ele pode desenvolver ao longo de sua trajetória, incluindo-se a identidade profissional, uma vez que todas as identidades são construídas e reconstruídas a partir das interações sociais das quais o sujeito participa.

Esquematiza-se no quadro a seguir, a formação identitária segundo Dubar (2005), baseado em Winch (2009):

Quadro 1 – Formação identitária



Fonte: Elaboração própria

Nesta pesquisa, compreendemos a identidade como uma forma simultânea de identificação de si e de reconhecimento por parte do outro, construída em espaço e tempo específicos, a partir de elementos intrínsecos (experiência de vida, compreensão de si, etc.) e extrínsecos (posição social ocupada, modo de interagir com o outro, etc.) ao indivíduo.

Conforme discorreu-se ao longo das últimas páginas, a identidade, de acordo com os estudos de Dubar (2005, 2006) é definida como um atributo não fixo do indivíduo, mas sim como um fenômeno relacional. De acordo com o que afirmamos inicialmente neste capítulo, pensar a identidade profissional docente, implica pensar o próprio conceito de identidade, posto que as identidades de um indivíduo, sejam elas sociais ou profissionais, são construídas e reconstruídas a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o Outro, em uma relação de alteridade. Desse modo, podemos afirmar que a identidade docente se constrói em um processo contínuo, por meio das relações estabelecidas com diferentes sujeitos (alunos, professores, gestores e sociedade como um todo) e instituições (o(s) curso(s) de formação, a(s) escola(s), entre outros).

Nesse sentido, Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em uma revisão de estudos sobre a identidade profissional docente, afirmam que “o desenvolvimento da identidade ocorre em um campo intersubjetivo e pode ser melhor caracterizado como um processo contínuo, um processo de interpretação de si mesmo como um certo tipo de pessoa e de ser reconhecido como tal em um dado contexto”¹¹ (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 108). Assim, Beijaard, Verloop e Vermunt (2000) concebem a formação da identidade como um processo de interpretação e reinterpretação de experiências vividas por um indivíduo, sendo ela continuamente informada, formada e reformada por meio de uma autoavaliação, conforme o sujeito se desenvolve através do tempo e da interação com o outro.

Na sequência deste capítulo, contemplamos o tema da identidade profissional, para, em seguida, tratarmos a respeito da identidade profissional docente, especificamente.

¹¹ Texto traduzido pela autora da tese, assim como os demais textos em inglês, francês e espanhol. No original: *Identity development occurs in an intersubjective field and can be best characterized as an ongoing process, a process of interpreting oneself as a certain kind of person and being recognized as such in a given context.*

2.2

Identidade profissional

Segundo Dubar (2005), a partir dos anos 1960, as esferas do trabalho e da formação tornaram-se áreas importantes na constituição da identidade social dos indivíduos. A formação converteu-se em um componente cada vez mais valorizado por representar um elemento tanto de acesso ao emprego, quanto definidor das trajetórias de emprego e das saídas de emprego.

No entanto, isso não significa que a identidade social de um sujeito seja reduzida ao status do trabalho e ao nível de formação. As primeiras identidades de um sujeito, identidade sexual, étnica e de classe social, são herdadas na infância daqueles que são seus pais ou que tem a incumbência de educá-lo. Na escola, a criança vivenciará a experiência de sua primeira identidade social nas e pelas categorizações com os outros. Essa primeira identidade social não é escolhida, mas sim “[...] conferida pelas instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais e de seus pais, mas também em seu desempenho escolar” (DUBAR, 2005, p. 147). A escola constitui, desse modo, um momento decisivo para primeira construção da identidade social.

Nessa dualidade entre a identidade para o outro conferida e a identidade para si construída, bem como entre a identidade social herdada e a identidade escolar visada, podem se desenvolver as estratégias identitárias já na infância, uma vez que o sujeito pode aceitar ou rejeitar as identidades que lhe são conferidas pelo outro. Tais estratégias perduram ao longo de toda a vida.

Dubar (2005) aponta o momento de saída da escola e de entrada no mercado de trabalho como um dos acontecimentos mais importantes para a construção da identidade social. Do resultado desse momento de incerteza dependem tanto a identificação pelo outro das competências, do status e da carreira possível de um indivíduo, quanto a construção por ele mesmo dos seus projetos, das suas aspirações e da sua identidade.

É nessa confrontação com o mercado de trabalho que se constrói a primeira identidade profissional para si (processo identitário biográfico), que tem grandes chances de não ser definitiva, pois está destinada a ajustes e conversões sucessivas. Essa identidade profissional básica constitui, por um lado, uma identidade no

trabalho e, por outro lado, uma projeção de si no futuro, ou seja, a antecipação de uma trajetória laboral e a criação de uma lógica de formação. Para que se construa biograficamente a identidade profissional, o sujeito deve, então, iniciar suas relações de trabalho, participar de atividades coletivas em organizações e intervir, de algum modo, em representações. Quanto ao processo relacional da construção da identidade profissional, esse se dá por meio da maneira como os diferentes grupos se identificam com os pares, com os chefes e com os outros grupos no trabalho.

Assim, a identidade profissional, que também é social, constrói-se tanto por meio de um processo biográfico, a identidade para si, formada a partir das próprias concepções do indivíduo sobre o emprego, quanto mediante um processo relacional, a identidade para o outro, pertinente às representações do outro sobre si enquanto profissional e sobre o trabalho. Utilizando as palavras de Dubar (1992, p. 524), as formas identitárias “[...] representam resultados significativos de transações duplas, biográficas e relacionais, consideradas como elementos de base da socialização profissional”¹².

A construção da identidade profissional, segundo Moita (2013), envolve a função social da profissão, o estatuto da profissão e do profissional, a cultura do grupo de atuação profissional e o contexto sociopolítico no qual ocorre. Assim, são diversos os elementos que compõem esse processo complexo que se desenvolve ao longo da vida.

A respeito do momento em que se forma a identidade profissional, conforme Cohen-Scali (2003), esta se desenvolve mediante um processo longo e complexo que tem início já na infância, implicando em dois tipos de socialização de jovens adultos: a socialização *para o trabalho* (*socialization for work*) e a socialização *pelo trabalho* (*socialization by work*).

A socialização para o trabalho “[...] concerne as atitudes, os valores e as capacidades cognitivas adquiridas antes de entrar no mundo do trabalho”¹³ (COHEN-SCALI, 2003, p. 238). Considera-se, desse modo, que a identidade profissional tem sua origem em diferentes áreas durante a infância e adolescência

¹² No original: *Elles représentent des résultats significatifs de doublés transactions, biographiques et relationnelles, considérées comme éléments de base de la socialisation professionnelle.*

¹³ No original: *[...] concerns attitudes, values, and cognitive capacities acquired before entering the working world.*

de um indivíduo: na experiência social e familiar, nas experiências iniciais de socialização e, ainda, nas representações de trabalho e profissão. Mesmo antes da entrada no universo laboral, o indivíduo vive experiências familiares, sociais e escolares que lhe possibilitam ter acesso a representações sobre o trabalho. Para a autora, as crianças defrontam-se com dois tipos de representação do trabalho desde muito cedo: a primeira advém da família e a segunda da escola. A família comunica à criança conhecimentos, representações e atitudes sobre o trabalho. Já a escola promove uma transmissão da representação do trabalho de uma maneira institucionalizada.

Os dois tipos de socialização anteriormente referidos remetem aos conceitos de socialização primária e socialização secundária de Berger e Luckmann (1985). Tais autores, partindo da definição clássica em Sociologia, definem a socialização como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p. 175). Segundo esses estudiosos, ela divide-se em dois tipos: a primeira denominada *socialização primária*, por meio da qual o indivíduo se torna membro da sociedade, sendo esta experimentada ainda na infância; a segunda, a *socialização secundária*, que se define como qualquer processo que ocorre após o primeiro e que introduza o indivíduo em novos âmbitos do mundo objetivo de sua sociedade.

Na socialização primária não há problema de identificação, pois para a criança não há escolha de outros significativos, isto é, o sujeito aceita aquilo que lhe é apresentado sem a possibilidade de optar por outro arranjo. Assim, a criança não interioriza o mundo dos outros significativos como se fosse um dos muitos mundos possíveis; ela, na realidade, o interioriza como sendo o único mundo possível. É devido a esse fato que o mundo interiorizado na socialização primária se torna muito mais arraigado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias.

A socialização secundária corresponde à interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições. Por meio dela, o indivíduo adquire o conhecimento de funções específicas, relacionadas direta ou indiretamente à divisão do trabalho. Além disso, a socialização secundária prevê, em um primeiro momento, a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas cotidianas de uma determinada área institucional, uma vez que exige a aquisição de vocabulários específico de funções. A socialização secundária trata

com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado, o que constitui o seu problema fundamental, pois a realidade já interiorizada na socialização primária tende a persistir, causando um problema de coerência entre as interiorizações primitivas e as novas. Conforme o caso, tal problema pode ser de solução mais ou menos difícil.

Esse é um dos motivos pelos quais é difícil para o professor se desvincular de suas concepções sobre o ensino formadas a partir de suas primeiras interações escolares. A esse respeito trataremos no tópico seguinte, dedicado, especificamente, à identidade profissional docente.

2.3

Identidade profissional docente: concepções e processo de construção

A identidade profissional docente configura-se como um campo de pesquisa independente, sendo três os tipos de estudo sobre o tema na literatura internacional: (i) aqueles em que o foco recai sobre a formação da identidade profissional do professor; (ii) estudos com foco nas características da identidade profissional docente e, por fim, (iii) estudos que se utilizam das histórias dos professores para representar a identidade profissional (BEIJAARD; MEIJER, VERLOOP, 2004).

Os estudos que alicerçam esta pesquisa¹⁴, no que tange à identidade profissional docente, mostram que ela não é imutável e fixa. Ela é um processo de construção histórica, aberto, contínuo, dinâmico e em constante mudança, que se desenvolve na interação entre o indivíduo e o contexto.

Conforme Pimenta (1996, p. 76):

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. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. 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

¹⁴ São eles Pimenta (1996), Guimarães (2004), Flores (2014, 2015), Flores e Day (2006), Beijaard, Meijer e Vermunt (2000) e Beijaard, Meijer e Verloop (2004).

tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Pode-se afirmar, desse modo, que a identidade profissional docente é sócio-historicamente construída a partir das interações do professor com seu ambiente de trabalho e com os sujeitos que fazem parte desse meio e, também, a partir do sentido que essa profissão assume para o docente e para os Outros. Esse processo de construção da identidade profissional é permanente e envolve tanto o desenvolvimento e a revisão dos saberes do professor, quanto as disposições profissionais do docente diante daquilo que a profissão lhe oferece ou lhe nega.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a partir de uma revisão empírica, estabelecem um conjunto de aspectos centrais na definição da identidade profissional dos professores. Desse modo, a identidade profissional docente:

- i) é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências, consequentemente, dinâmico, não estável nem fixo;
- ii) implica a pessoa e o contexto;
- i) constitui-se de subidentidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, referentes aos diferentes contextos e relações dos professores;
- ii) inclui a agência como um elemento importante de sua constituição, o que significa que os professores devem ser ativos no seu processo de desenvolvimento profissional.

A identidade profissional docente é, assim, um fenômeno contínuo e multifacetado que pode incluir diferentes subidentidades. Estas, por sua vez, podem estar em sintonia ou em conflito. A esse respeito Sachs (1999) defende que os professores possuem identidades profissionais multifacetadas. Um professor do ensino fundamental, por exemplo, pode incluir em sua identidade a categoria de professor dessa etapa. Contudo, essa identidade pode ser composta também pelos diferentes ciclos (professor dos anos iniciais e professor dos anos finais) e componentes curriculares (pedagogo, professor de artes, professor de língua portuguesa, professor de matemática, entre outros) do ensino fundamental. Segundo Beijaard, Meijer e Verloop. (2004), algumas subidentidades podem estar fortemente relacionadas constituindo o centro da identidade docente, enquanto outras podem ser mais periféricas. Quanto mais central uma subidentidade, mais

difícilmente ela é mudada ou perdida. O importante é que as subidentidades não estejam em conflito. Professores em formação pré-serviço, frequentemente, passam por tais conflitos. Já professores experientes podem vivenciar conflitos identitários em contextos de mudanças nas políticas educacionais ou em seu contexto de trabalho.

Além disso, no que se refere ainda aos aspectos que definem a identidade docente, nota-se uma participação ativa, bem como um engajamento do professor em seu próprio desenvolvimento identitário. Tornar-se professor envolve, essencialmente, um processo de (trans)formação da identidade docente. Tal processo é aberto, negociado, em mudança e mediado pelas experiências vividas pelo professor dentro e fora da escola, assim como por suas crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de profissional que ele almeja ser. Corroborando essa afirmação, Castro e Salva (2012, p. 5) afirmam que “[...] além da realidade em que o professor está inserido e das necessidades ali observadas, as práticas, as concepções e os objetivos por ele almejados são também participantes da construção de sua identidade”.

Para Beijaard, Meijer e Vermunt (2000), o contexto de trabalho do professor, suas experiências e sua biografia são fatores que podem influenciar a percepção que ele tem de sua identidade. Além disso, segundo os mesmos autores, tal percepção afeta sua eficácia e seu desenvolvimento profissional, bem como sua habilidade e desejo de lidar com a implementação de inovações em sua própria prática docente.

Nesse sentido, assim como Dubar (2005, 2006) ao tratar a respeito do conceito de identidade e de identidade profissional, Guimarães (2004) ressalta a importância dos componentes relacional e biográfico na constituição da identidade do professor, afirmando que há duas formas de distingui-la: *a identidade para si* e *a identidade para os outros*. A primeira relaciona-se à identificação com a profissão e à adesão profissional, podendo os cursos de formação inicial contribuir para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam essa identidade. A segunda está associada às maneiras como a profissão é representada socialmente. Assim, a identidade profissional coletiva e individual que os professores constroem está, também, ligada às formas como a profissão é representada externamente.

Para Flores (2015), o lado pessoal e o lado profissional integram-se continuamente no desenvolvimento da identidade no processo de tornar-se

professor. Essa integração contínua desenvolve-se na tensão entre a dimensão pessoal do ensino (a agência) e um determinado contexto social (a estrutura). Ela diz respeito à maneira como o próprio professor se vê enquanto professor e como os outros o veem.

Há uma relação de interdependência entre as características que a profissão docente adquiriu ao longo da história e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem. Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 59) afirma que “[...] é razoável esperar que os cursos de formação [...] exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores” (2004, p. 59).

Um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial é desenvolver uma identificação positiva com uma profissão cuja imagem social oferece referências negativas. Por isso, o papel da formação inicial é levar essa realidade à discussão e estudá-la de maneira não idealizada, ao invés de ignorá-la ou escondê-la. Desse modo, o estudo sobre a identidade profissional constitui um elemento importante para a formação docente no sentido de apoiar melhor os alunos em formação na compreensão de si próprios enquanto professores e das representações que se tem a respeito da profissão.

Castro e Salva (2012) chamam a atenção para o fato de que o estágio curricular assume um papel fundamental na constituição da identidade profissional docente durante a formação inicial, pois esse é, muitas vezes, um dos primeiros contatos que o aluno-professor tem com o seu campo de trabalho, o que lhe permite refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Sua pesquisa revelou que a vivência com situações de ensino e aprendizagem durante os estágios fez com que os acadêmicos passassem a ver a figura do professor não mais como alunos, mas sim a verem-se como professores.

No entanto, Gatti (2016) afirma que experiências de formação limitadas somadas a condições de trabalho inadequadas atuam na constituição identitária docente, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de uma formação inicial de qualidade e de boas condições de trabalho.

Pensando na questão da carreira docente, a socialização do professor é, também, um aspecto que influencia sua visão sobre o ensino, bem como sobre ele mesmo enquanto professor. Dentre os agentes socializadores do professor encontram-se a observação de seus próprios professores, o impacto da formação

inicial, a influência de outros significativos (parentes e ex-professores) e o ambiente da sala de aula. Tais fatores podem ser mais ou menos fortes a depender da trajetória pessoal e profissional seguida pelo docente, assim como das condições apresentadas por seu local de trabalho.

Embora a socialização primária¹⁵, já descrita no tópico 2.2., pareça não estar diretamente relacionada à formação da identidade do professor, é nesse momento que ele estabelece o seu primeiro contato com a profissão e tem suas primeiras concepções do que é ser professor. Desse modo, “[...] a aprendizagem da docência inicia, de forma superficial e involuntária, antes de o sujeito inserir-se em um espaço de formação específico para o magistério” (WINCH, 2009, p. 55-56).

Nessa direção, Flores e Day (2006) apontam como um dos resultados de sua pesquisa o fato de que as experiências anteriores de novos professores enquanto alunos parecem ter um forte papel mediador nas identidades que eles levam para sua primeira experiência de ensino. Além disso, ex-professores, que promoveram tanto modelos positivos quanto negativos de ensino, também, aparecem como importantes fatores de socialização para os novos professores.

De acordo com Tardif (2014), antes de tornar-se professor, o futuro docente vive uma imersão nas salas de aula e na escola, ou seja, em seu futuro local de trabalho, durante anos. Pode-se dizer que essa imersão é formadora, pois ela faz com que os futuros professores adquiram crenças, representações e certezas sobre a prática docente, bem como sobre o que é ser aluno. Assim, os professores já sabem o que é o ensino muito antes de começarem a ensinar, devido a sua história escolar. O autor relata ainda que pesquisas demonstram que esse saber herdado da experiência escolar é tão fortemente arraigado no indivíduo, que a formação inicial, muitas vezes, não consegue transformá-lo nem o abalar. Percebe-se, desse modo, uma relação com a identificação emocional presente na socialização primária, conforme referido no tópico 2.2. Essa primeira socialização vivida pelo professor, denominada por Tardif (2014) como *socialização escolar*, pode influenciar tanto a escolha da carreira docente e o modo de ensinar, quanto a relação afetiva e personalizada no trabalho.

¹⁵ Em relação à socialização profissional, considera-se, nesta pesquisa, socialização primária o momento de entrada na escola do futuro professor na condição de aluno, isto é, a socialização escolar.

Ao longo de sua existência, o sujeito sofre inúmeras outras socializações, denominadas socializações secundárias, como exposto anteriormente. No caso da socialização profissional, a socialização secundária dá-se por meio da formação inicial e da inserção do sujeito no mercado de trabalho. É nesse momento que ele adquire saberes específicos da profissão, auxiliando a construção de sua identidade profissional.

Nesse sentido, referindo-se ao saber experiencial do professor, Tardif (2014) postula que as identidades pessoal e profissional deste são modeladas por sua trajetória social e profissional, englobando a formação profissional, a inserção na profissão, o choque com a realidade, a aprendizagem na prática, a descoberta de seus limites, a negociação com os outros, entre outros aspectos. O autor ainda ressalta que além de um domínio cognitivo e instrumental da função, a experiência do trabalho docente

[...] exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2014, p. 108).

Dessa forma, podemos afirmar que a identidade profissional se desenvolve por meio de uma relação complexa entre a socialização e vivência profissional e as representações que se faz a respeito da profissão.

Nesta pesquisa, concordamos com os autores que consideram a identidade profissional docente como um fenômeno de múltiplas faces que inicia sua construção antes mesmo do contato do professor com o curso de formação inicial. Além disso, consideramos que a identidade profissional dos professores se constitui de modo relacional com a imagem que se tem de si, com sua profissão, com seus pares e com o contexto no qual esse profissional está inserido. Dessa forma, acredita-se que o estágio, como elemento partícipe da formação do professor e antecipatório de sua socialização na profissão, pode contribuir para a construção da identidade desse profissional.

2.3.1

Dimensões da identidade profissional docente

De acordo com Nascimento (2007), no processo de construção da identidade docente, há três dimensões fundamentais que interagem entre si em uma dinâmica complexa: a dimensão motivacional, a dimensão representacional e a dimensão socioprofissional.

A dimensão motivacional está relacionada ao projeto profissional de um indivíduo e, no caso específico de professores, relaciona-se à escolha da docência e à motivação para esta. A sua análise remete aos fatores e condições de tal escolha.

Com relação aos fatores que condicionam a opção pela docência, há de se distinguir as *motivações intrínsecas* e as *motivações extrínsecas*. As primeiras referem-se ao sentimento de um gosto ou vocação para a docência, a busca de uma realização pessoal ou até mesmo ao cumprimento de um ideal de serviço. As derradeiras relacionam-se a motivos sociais e econômicos, tais como a perspectiva de emprego ou as condições de trabalho inerentes à profissão. A escolha pode ainda ser realizada de modo voluntário ou circunstancial, com base em motivações conscientes ou inconscientes, pessoais ou interpessoais.

A motivação pode ser influenciada pela formação inicial, pelos contextos político, econômico e social e pelas representações que se tem da profissão e de si mesmo. Relativo a esta última, no caso da docência, existe uma vivência prévia que, no geral, não acontece com outras profissões. Dessa forma, o projeto profissional do professor caracteriza-se e enraíza-se na experiência anterior enquanto aluno.

A motivação para a docência, desse modo, está intimamente ligada ao desenvolvimento da imagem que se tem de si e da identidade social. Baseia-se, ainda, nas representações que se tem da profissão e nos significados atribuídos ao papel e às condições de exercício desta. Além disso, depende de variáveis pessoais e das relações vividas com o ambiente escolar e com os professores.

Consideramos que o estágio pode ser um momento, da formação inicial, atuante na escolha pela docência, isso porque muitos estudantes que iniciam o curso de Letras, inicialmente, não desejam tornar-se professores, tampouco, professores de espanhol. Dessa forma, o estágio, como primeira experiência docente, pode influenciar positiva ou negativamente as motivações que se tem para a escolha profissional.

A dimensão representacional refere-se à percepção que se tem da profissão nos planos da imagem da docência, especificamente, do papel e do perfil docente, bem como da imagem de si enquanto professor. Essa dimensão assume uma posição crucial na identidade docente, influenciando e integrando as demais dimensões.

A escolha da docência pressupõe uma imagem que se tem da profissão. Esta, por sua vez, relaciona-se à imagem que se tem de si. Tal escolha envolve a representação de um modelo ideal de profissional baseado, em grande medida, na experiência como estudante, devendo esta ser reestruturada e atualizada ao longo da formação inicial. A fase de inserção na profissão constituirá a prova crucial de todas essas representações, pois é na fase de início da carreira que ocorre um confronto entre as concepções prévias e a realidade da vida profissional. Esse momento tem sido denominado na literatura como choque de realidade¹⁶ e pode ter diversas causas:

[...] incluindo factores pessoais, como a escolha não esclarecida da profissão, a idealização da autoimagem profissional, atitudes e características pessoais não adequadas, e contextuais, nomeadamente, uma formação demasiado teórica e defasada da realidade, criando discrepâncias entre as expectativas e a realidade de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p. 213).

Esse confronto inicial pode ter efeitos dramáticos se não for devidamente tratado e apoiado, levando a uma situação de ruptura, ou seja, o abandono da profissão, em casos extremos.

Tais aspectos acentuam a necessidade de uma formação inicial adequada, no sentido de (re)estruturar as representações da docência, proporcionando, de um lado, imagens realistas da profissão e favorecendo, de outro lado, uma autodescoberta da atuação profissional. Por esse ângulo, os estágios desempenham um papel fundamental em tal processo, constituindo um momento no qual pode-se (re)construir as imagens relativas à profissão.

A dimensão socioprofissional refere-se aos processos de socialização profissional, considerados fundamentais para a inserção na profissão e para o desenvolvimento profissional. Durante a formação inicial, a socialização visa integrar o futuro professor tanto na cultura, quanto nos contextos profissionais nos quais desenvolverá suas atividades.

¹⁶ A esse respeito, conferir Tardif (2014).

Embora ocorra durante toda a carreira, a socialização profissional tem um papel importante no período pré-profissão, sobretudo durante os estágios, servindo como uma antecipação daquilo que se vivenciará ao longo da carreira. A formação inicial é considerada como um momento chave, pois é durante o seu curso que se adquire uma cultura profissional, por meio da interiorização de normas e valores relativos à profissão. Trata-se, assim, de uma socialização antecipatória, pois integra as representações já desenvolvidas sobre a profissão e envolve a aprendizagem de comportamentos e atitudes úteis à integração em um novo grupo social.

Resumidamente, reproduz-se no esquema a seguir (Figura 1) a dinâmica do processo de construção da identidade docente, conforme proposto por Nascimento (2007).

Figura 1 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente



Fonte: NASCIMENTO, 2007, p. 209

A identidade docente é, então, formada por meio de uma relação complexa entre as três dimensões anteriormente explicitadas, permeadas pela imagem que se tem da profissão e a imagem que se tem de si próprio. A formação profissional assume uma importância fulcral nesse processo, devendo ir além da aquisição de saberes e do desenvolvimento de competências, a fim de abranger os processos motivacionais, representacionais e sociais. A socialização profissional pode ser realizada de forma antecipatória desde a formação inicial, de modo a promover um

conhecimento da realidade da profissão e permitir o confronto e a (re)elaboração das representações que se tem da docência.

Acreditamos que o estágio, como momento de inserção no ambiente profissional, tem o potencial de contemplar as três dimensões referidas, uma vez que essa etapa da formação inicial pode afetar a motivação para a docência, alterar ou confirmar as representações que se tem de si e da profissão, bem como antecipar a socialização profissional.

No tópico seguinte, tratamos a respeito das relações existentes entre língua e identidade, por considerarmos que a língua desempenha um papel de relevante importância na constituição da identidade do professor de idiomas, nomeadamente, do professor de espanhol.

2.4

Identidade linguística

Pensar a questão da identidade do professor de língua estrangeira, envolve, também, pensar as relações desse sujeito com a própria língua, uma vez que a identidade de um indivíduo se constrói na e por meio da língua, segundo Rajagopalan (1998). Tal afirmação significa que o sujeito não tem uma identidade anterior e fora da língua. Assim, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas, dependendo uma da outra e estando ambas em constante fluxo.

Para Revuz (1998), a língua é um objeto complexo, que se configura não somente em um objeto de conhecimento intelectual, mas também em um objeto de uma prática. Prática essa também complexa, visto que se trata de expressão, que solicita ao sujeito sua maneira de relacionar-se com os outros e com o mundo, além de ser uma prática corporal, pois utiliza-se do aparelho fonador. Dessa forma, a aprendizagem de um idioma envolve três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva. Estas, por sua vez, nem sempre colaboram nem mesmo convivem em harmonia, tornando a aprendizagem de uma língua estrangeira uma atividade tão delicada.

Citando as palavras da referida autora:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua.

Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas enigmáticas (REVUZ, 1998, p. 217, grifo da autora).

Nesse sentido, à maneira como o aprendiz aborda a língua estrangeira interfere a história que ele carrega consigo em relação a sua língua. Aquela, ao abrir um espaço potencial para a expressão do indivíduo, questiona a relação que está instaurada entre o sujeito e a sua língua, que, por sua vez, é complexa e estruturante da relação que ele mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber.

Consoante os estudos de Revuz (1998), Coracini (2007) postula que a língua estrangeira constitui, para o aprendiz, um conjunto de fragmentos estranhos, pois refere-se a outra cultura, outra maneira de ver o mundo e outro modo de se relacionar com os Outros. Esse novo modo de ser no mundo perturba, confunde e, portanto, questiona a forma como o sujeito se posiciona. Essa estranheza com a língua do Outro pode provocar reações das mais diversas, podendo ir do medo a uma atração irresistível. O estranhamento, dessa forma, pode ser vivido tanto como um sentimento de perda, ruptura, exílio, quanto como de liberdade de poder expressar-se de um novo modo ou expressar novos aspectos da experiência. Conforme Revuz (1998, p. 227), “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Relativo à atuação da língua estrangeira na constituição da identidade do sujeito, Coracini (2007) sustenta que esta age como formadora direta na imagem que temos de nós mesmos e dos Outros. Adquirir uma língua estrangeira significa adentrar em outra língua, em outra cultura, ou seja, em novos discursos que modificam a subjetividade daquele que a aprende. Nesse processo, no entanto, não se abandona sua primeira língua, sua primeira cultura, pois ela estará sempre servindo de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente.

Tal fato, relaciona-se ao já referido processo de socialização secundária proposto por Berger e Luckman (1985). Conforme os autores, aprende-se uma segunda língua a partir da realidade indiscutível da língua materna. Dessa forma, durante muito tempo a pessoa traduz elementos da língua que está aprendendo para a língua materna, pois somente dessa maneira a língua estrangeira pode começar a

ter alguma realidade. Quando tal realidade chega a estabelecer-se, torna-se possível livrar-se da tradução lentamente, momento no qual a pessoa mostra-se capaz de pensar na nova língua. No entanto, é raro que alguém que tenha aprendido uma língua estrangeira tarde na vida alcance a realidade da língua aprendida na infância.

Nesse sentido, Coracini (2007) afirma que a língua estrangeira mais do que um mero instrumento de comunicação ou a garantia de um emprego melhor, implica em consequências profundas e permanentes para a constituição do sujeito:

[...] serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p. 152).

A esse respeito, une-se o fato de que a língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Além de fazer um recorte diferente do real, suas unidades de significação são desprovidas de carga afetiva, provocando um deslocamento das marcas anteriores, que se reflete, frequentemente, em um sentimento de surpresa e escândalo. É comum, por exemplo, em uma aula sobre os falsos cognatos do espanhol o estranhamento e, muitas vezes, o riso dos aprendizes ao deparar-se com a sentença: *Un hombre pelado con el saco en la mano corre detrás de la buseta*¹⁷.

Na experiência de aprender uma língua estrangeira, nessa perspectiva, é necessário não somente aceitar a diferença, mas explorá-la, fazê-la sua.

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidades que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (REVUZ, 1998, p. 229)

Aprender uma língua estrangeira, envolve, dessa forma, um descentramento do sujeito daquilo que ele conhecia e tinha com referência, isto é, sua língua, bem

¹⁷ Tradução: Um homem careca com o paletó nas mãos corre atrás do ônibus.

como um estranhamento em relação ao novo. A aprendizagem de uma nova língua, implica em uma nova forma de se ver e de se posicionar no mundo.

Até o momento, abordamos aspectos relacionados à identidade linguística de um aprendiz de um novo idioma, dado que é preciso considerar que muitos alunos que iniciam o curso de Letras, possuem pouco ou nenhum domínio da língua estrangeira para a qual estará habilitado a ensinar. Dessa forma, veem-se diante de um papel ambíguo, pois são posicionados ora como alunos ora como professores durante a licenciatura. Isso porque, em função do domínio do idioma, os alunos do curso de Letras passam a ser tratados como aprendizes em grande parte do curso. Além disso, os estudantes parecem apresentar identidades conflitantes antes e depois do estágio: em um primeiro momento, anterior à realização do estágio, se posicionam como alunos por acreditarem que não estão aptos a ensinar a língua estrangeira e, em um segundo momento, após o estágio, se posicionam como futuros professores (JORDÃO, BÜHRER, 2013)¹⁸.

Segundo Bühner (2012), o estágio é um momento em que o aluno-professor de língua estrangeira¹⁹ vivencia a condição de estar, ao mesmo tempo, aprendendo e ensinando o idioma, gerando uma situação em que tanto sua identidade de aluno quanto sua identidade de professor são afetadas. Para a autora, a construção identitária do professor de línguas é envolvida pela condição de aluno-professor vivenciada durante o estágio curricular, uma vez que as transformações vividas em diferentes momentos estão implicadas no processo de ensinar e aprender. Assim, construção da identidade do aluno-professor torna-se um processo conflitante, sobretudo por envolver línguas e culturas diferentes.

Conforme Jordão e Bühner (2013), o lugar do aluno-professor no estágio curricular pode ser relacionado ao conceito de identidade de Hall (2015). Para esse autor, as identidades antigas, responsáveis por estabilizar o mundo social, estão em declínio. Tal declínio faz surgir novas identidades e fragmenta o sujeito moderno, que até então era considerado como um sujeito unificado. Dessa forma, as identidades modernas estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas e fragmentadas, em consequência das transformações ocorridas nas sociedades, que

¹⁸ Embora as autoras refiram-se à situação de alunos do curso de Letras para a formação de professores de inglês, por analogia, relacionamos seu estudo à formação do professor de espanhol, uma vez que ambos são professores de língua estrangeira e enfrentam conflitos semelhantes no que se refere à aprendizagem de um novo idioma.

¹⁹ Bühner (2012) também se refere a alunos-professores de língua inglesa.

também mudam nossas identidades pessoais. Tais transformações abalam a ideia de sujeito integrado, gerando um duplo deslocamento: descentramento dos sujeitos tanto de seu lugar no mundo social e cultural como de si mesmos.

O processo de fragmentação das identidades, antes unificadas e estáveis, produz o sujeito pós-moderno, indivíduo este composto não de uma única identidade, mas de várias, por vezes contraditórias ou não resolvidas. Conceitualiza-se o sujeito pós-moderno com não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Desse modo, a identidade é definida historicamente, e não biologicamente como preconiza a concepção essencialista. Não há uma identidade unificada, completa, segura e coerente desde o nascimento até a morte. Essa sensação de unidade é provocada pela história que construímos de nós mesmos ou uma confortadora *narrativa do eu*, como destaca Hall (2015). O sujeito, na realidade,

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2015, p. 12).

A descentralização das identidades do sujeito reflete-se na sala de aula e na condição de aluno-professor de língua estrangeira, pois, ao ir além do conceito de identidade como algo fixo, essencial ou permanente, o aluno-professor passa a compreender-se ora como aprendiz ora como ensinante em seu processo de formação, assim como poderá perceber-se em determinados momentos como falante de língua materna e em outros como falante da língua do Outro, também, como participante de discursos que o constituem culturalmente em sua língua ou como participante de discursos da Outra língua.

Mais um aspecto relativo à identidade do professor de língua estrangeira refere-se à sua visão de língua e de ensino de línguas, isso porque, segundo Pimenta (1996), a identidade profissional se constrói, também, no confronto entre as teorias e as práticas. A pesquisa de Dominguez (2013), referida na introdução deste estudo, aponta como um dos traços identitários do professor de espanhol a relação entre língua e cultura. As especificidades culturais dos sujeitos são de maior interesse a

uma visão interacionista da língua, em oposição a uma visão estruturalista²⁰. No entanto, muitas vezes, o futuro professor tem mais contato, como aluno, a práticas pedagógicas que refletem uma visão estruturalista, influenciando, assim, sua forma de conceber o ensino.

A teoria estruturalista da língua, que dominou o século XX, concebe a língua como um conjunto de regras que se relacionam entre si, formando um sistema. Ela não leva em consideração o uso linguístico, dessa forma, o sujeito usuário da língua e a variação linguística decorrente da existência de diferentes sujeitos inseridos em contextos históricos, sociais, culturais e geográficos diversos, também, não é considerada.

Oliveira, L. (2014, p. 36) indica que se um professor de línguas estrangeiras possui uma concepção estruturalista de língua “as estruturas gramaticais seriam abordadas de maneira abstrata e não se falaria sobre os usos que se fazem delas, nem se trataria da variação linguística de forma racional, tranquila e sem preconceitos”. Dessa forma, o professor pouco contribuiria para que seus alunos desenvolvessem recursos linguísticos e textuais para interagirem de maneira adequada nas diferentes situações sociocomunicativas, histórica e culturalmente situadas.

A teoria interacionista da língua, por sua parte, como o seu próprio nome indica, concebe a língua como interação social, o que pressupõe a presença de elementos como o sujeito que fala, escreve, ouve ou lê, suas especificidades culturais e os contextos de produção e de recepção dos textos. Conceber a língua como interação social

[...] significa entender que as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores. Além disso, e mais importante, significa considerar que os usuários da língua travam relações de poder nos seus encontros sociolinguísticos, o que os obriga a fazer escolhas temáticas, sintáticas e lexicais apropriadas a esses encontros (OLIVEIRA, L., 2014, p. 36-37).

No que se refere à prática pedagógica, a língua precisa ser compreendida como interação social, que dispõe seus usuários de um conjunto de palavras e

²⁰ São diversas as teorias linguísticas, no entanto, nossa intenção não é abordar cada uma delas, mas sim tratar a respeito das concepções de maneira ampla, indicando de que modo elas podem constituir a identidade profissional docente.

elementos gramaticais para que eles possam interagir socialmente em eventos culturalmente marcados, tanto em contextos de fala quanto de escrita.

Ressaltamos que não existe uma concepção de língua melhor ou pior que a outra, o que há são diferentes concepções que refletem valores ideológicos distintos e que podem ser mais ou menos adequadas para o ensino, a depender do contexto em que se está inserido. Durante o estágio, as concepções de língua e ensino do aluno-professor são evidenciadas em sua prática pedagógica, situação em que se pode enfrentar o conflito entre aquilo que o futuro professor acredita, por estar relacionado a seu processo de socialização escolar, e aquilo que se espera dele. Outra questão a se ponderar é que as concepções de língua podem ser confrontadas, reforçadas ou modificadas no curso de formação inicial, sobretudo, nos componentes prática de ensino e estágio.

Por fim, é preciso considerar que o status adquirido por determinada língua estrangeira, o qual é construído socialmente, pode influenciar, também, a identidade profissional do professor desse idioma, no que se refere à imagem que ele tem de si e a que ele considera que os Outros tenham dele, ou seja, as identidades biográfica e relacional. Crenças como as de que o espanhol é uma língua de fácil aprendizagem e que, portanto, não precisa ser estudada ou de que o espanhol é o português mal falado podem afetar a construção da identidade docente. Além disso, as políticas linguísticas também são fatores marcantes nesse quesito. No caso da língua espanhola, sua exclusão dos currículos de ensino tem obrigado professores a completarem sua carga horária com outros componentes como língua portuguesa e artes, esta última, que nem ao menos faz parte de sua formação. Tal fato, afeta negativamente a identidade desses profissionais, uma vez que estão perdendo o seu espaço de atuação.

3

O estágio curricular

A denominação estágio, termo derivado do latim medieval *stagium*, que significava residência ou lugar para morar, apareceu em francês antigo sob a forma *estage* para referir-se ao momento transitório de treinamento de um sacerdote, no qual ele deveria residir na igreja, antes de entrar em posse de seus direitos. Assim, desde seu surgimento, essa palavra esteve relacionada à aprendizagem posta em prática sob supervisão (COLOMBO, BALLÃO, 2014).

Neste capítulo, tratamos a respeito do estágio curricular, abordando desde aspectos normativos, passando por suas concepções e orientações, até suas potencialidades e desafios. Ao longo desta seção, buscamos demonstrar de que maneira o estágio pode participar da construção da identidade profissional docente.

3.1

O que diz a legislação brasileira sobre o estágio nas licenciaturas

De acordo com a legislação brasileira, por meio da Lei n. 11.788/2008, o estágio é compreendido como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Portanto, ele é concebido como uma atividade que se realiza mediante a supervisão, com a finalidade de que o aprendiz seja preparado para o trabalho. Além disso, a legislação define que “[...] o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso” e “[...] visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). A esse respeito, destacamos a importância do desenvolvimento do aprendiz como cidadão, pois, conforme Zabalza (2014), um estágio rico oferece oportunidade não só de aprender algo útil para o futuro desenvolvimento profissional, mas também possibilita que o

indivíduo melhor como pessoa, se preocupe com o contexto no qual está inserido e se conheça melhor.

Ainda referente à Lei n. 11.788/2008, o estágio pode ser “[...] obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008). No caso dos cursos de licenciatura, o estágio compõe sua organização curricular, sendo um componente obrigatório que deve realizar-se a partir do início da segunda metade da graduação.

O estágio como componente curricular, segundo Zabalza (2016), deve possuir três condições: coerência, centralidade e complementariedade. A coerência está relacionada ao fato de que os propósitos e os tipos de ações incluídos no estágio devem estar bem alinhados ao projeto formativo do curso. Para cumprir a condição de centralidade, tais propósitos e ações devem resultar importantes para a profissão. Por fim, a complementariedade tem a ver com a necessidade de que o estágio se constitua como um todo integrado ao conjunto de atividades do curso, de modo que estes se reforcem mutuamente. O cumprimento dessas três condições tem sido um desafio para os cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo, naquilo que se refere à centralidade e complementariedade do estágio²¹.

No que tange à carga horária de estágio, de acordo com a Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), de 18 de fevereiro de 2002²², que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), o estágio deve contemplar, pelo menos, 400 horas das 2.800 horas mínimas do curso de licenciatura e ser realizado em escola de educação básica (BRASIL, 2002a). Já a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece que “[...] os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (BRASIL, 2002b,

²¹ A esse respeito, Gatti (2016, p. 168) afirma que há uma “falta de integração das áreas e conteúdos e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si” nos cursos de formação inicial de professores.

²² Embora a Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), alterada pelas Resoluções CNE/CP 1/2017 de 09 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017) e CNE/CP 3/2018, de 03 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018) definam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, o curso objeto desta pesquisa está pautado nas normativas de 2002.

p. 1). Dessa forma, mesmo os licenciandos que já exerçam a profissão docente deverão cursar o estágio curricular, embora sua carga horária possa ser reduzida.

Quanto à concepção de estágio, esta não figura nas referidas resoluções, mas é explicitada no Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a), que dá nova redação ao parecer CNE/CP 21, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001b), que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio, designado como estágio curricular supervisionado de ensino, é “[...] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001a, p. 10). Dessa forma, destaca-se o estágio como uma situação de aprendizagem *in loco*, que ocorre em um determinado período, para que o aprendiz seja capaz de exercer uma profissão em um tempo futuro. O Parecer salienta ainda a relação que há entre os protagonistas do estágio, professores e aluno-professor, destacando a existência de “[...] uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2001a, p. 10), de onde advém o caráter supervisionado do estágio. Assim, evidencia-se que as aprendizagens não se dão somente por meio do contato com o ambiente de trabalho, mas também com profissionais mais experientes. Portanto, conforme afirmam Lima e Aroeira (2011, p. 119), “[...] o estágio supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária; nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola”.

Um dos objetivos do estágio curricular supervisionado explicitado pelo Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001a) refere-se a sua pretensão de oferecer ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho. No entanto, devemos esclarecer que o conhecimento do real pode ser almejado, o que não significa que ele será alcançado, uma vez que o estágio é uma aproximação à prática do professor, uma simulação da realidade que é vivida de modo distinto desta (MARCELO GARCÍA, 1999).

O estágio é, segundo o referido Parecer, uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. A prática, por

sua vez, consoante a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), não pode ficar reduzida ao estágio de modo desarticulado do restante do curso, ela deve estar presente desde o seu início, permeando toda a formação docente. Além disso, todas as áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares da formação, deverão ter sua dimensão prática.

A prática como componente curricular é definida como “[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2001a, p. 9). Articulada ao estágio e às atividades acadêmicas, ela contribui para a formação da identidade do professor como educador, conforme o Parecer CNE/CP 28/2001.

O que se entende por prática na Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) é mais claramente explicitado no documento que propõem a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que advoga por uma concepção ampla de prática nos cursos de formação docente (BRASIL, 2000). Tal concepção implica em considerar a prática como uma dimensão do conhecimento que está presente tanto nas instituições de formação, quanto nas escolas campo de estágio. No instituto de formação docente, a prática estaria presente nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional e nas escolas campo de estágio, nos momentos em que se trabalha na própria atividade profissional. O documento ainda faz referência à necessidade de que a prática seja fundamentada na teoria para que se supere a separação entre teoria e prática por meio da reflexão, como ressalta-se a seguir:

Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado (BRASIL, 2000, p. 59).

Nesse sentido, concordamos com Lima e Aroeira (2011) que a reflexão por si só não basta para resolver os problemas da docência, mas pode suscitar contribuições por meio da articulação entre a formação ministrada na universidade e a escola. Em sua pesquisa, os estagiários indicaram que essa estratégia promoveu uma oportunidade enriquecedora para sua identificação com a profissão, uma vez que conforme foram “[...] refletindo sobre sua própria prática pedagógica e a dos colegas em diálogo com o professor supervisor e com professores da escola [...]”,

observaram “[...] que é possível a significação e a ressignificação da atividade docente num ambiente de troca coletiva” (LIMA, AROEIRA, 2011, p. 121).

Percebemos, nos documentos supramencionados, uma visão de formação de professores pautada nos princípios da racionalidade prática. Tal visão entende a docência como uma prática reflexiva, resgatando, dessa forma, a base reflexiva da atuação profissional. Nesse sentido, são privilegiados modelos formativos que se articulam intimamente com os contextos de trabalho, deslocando, dessa forma, “[...] a referência da formação de aspectos estritamente acadêmicos e curriculares para a prática profissional, para profissão” (GUIMARÃES, 2004, p. 39). Esse modelo está baseado em duas vertentes: uma que tem suas bases nas ideias de Donald Schön sobre a formação de professores práticos reflexivos e outra que se encontra assentada nas ideias de Lawrence Stenhouse sobre professores pesquisadores.

Muito se lê na literatura sobre a importância de que haja momentos de reflexão sobre a prática durante o estágio²³, favorecendo, assim, não somente um saber e um saber fazer, mas também um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas da atividade profissional. Tais momentos podem dar-se em cada um dos diferentes modos de realização do estágio, seja ele observação, coparticipação ou regência. Nesse sentido,

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (CARVALHO, 2017, p. 11).

O estágio de observação permite ao futuro professor analisar a sala de aula não mais como aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado em investigar diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Ele é uma oportunidade para que se possa, ao menos, questionar ideias pré-concebidas sobre o que é ensinar, uma vez que o futuro professor tem experiências prévias na sala de aula como observador, na condição de aluno. Para tanto, é preciso que o processo formativo esteja centrado na escola. Nesse sentido, conforme Mizukami (2013), os cursos de formação deveriam considerar as

²³ Sobre essa questão, pode-se conferir os estudos de Aroeira (2014); Carvalho (2017) e Pimenta e Lima (2012).

aprendizagens decorrentes ao longo das trajetórias de escolarização de seus futuros professores como dados importantes e necessários para o processo de mudança nas teorias pessoais. É preciso considerar, no entanto, que “[...] muitas concepções são difíceis de serem mudadas e implicam intervenções complexas e que demandam tempo” (MIZUKAMI, 2013, p. 30).

Ressaltamos que, na grande maioria dos casos, o estágio de observação é realizado em salas de aula pautadas no ensino tradicional, centrado no modelo transmissão-recepção. Daí advém a necessidade de que a concepção de ensino observada seja questionada junto ao aluno-professor, favorecendo a criação de condições para que ele possa reestruturar seus conceitos de ensino e aprendizagem, o que é pré-requisito para uma futura mudança metodológica.

Nessa perspectiva, Lima e Aroeira (2011) afirmam que os estagiários participantes de seu estudo depuseram que a reflexão, incorporada desde a etapa de observação, se tornou um fator potencial, orientando a compreensão das limitações manifestadas durante o estágio, bem como desenvolvendo atitudes necessárias para o exercício da docência, a saber: a investigação, a autocompreensão e a construção de saberes pedagógicos.

Quanto ao estágio de regência, este pode ser realizado de diferentes formas, dentre as quais destacamos a coparticipação na aula do professor, a regência de classe propriamente dita e os minicursos. Independentemente do tipo de atividade que seja realizada, é importante que ao fazer com que os estagiários entrem em uma sala de aula como professores, essa atividade proporcione condições para que eles possam discutir sua didática, por meio da avaliação da sua própria prática sob os mesmos pontos de vista com que avaliaram os professores no estágio de observação. A esse respeito, Carvalho (2017, p. 65) afirma que:

[...] os estágios de regência devem servir de experimentação didática para o aluno-estagiário, sendo então concebidos como um objeto de investigação, criando condições para que o aluno seja o pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança em potencial.

Se, por um lado, as DCN estão assentadas em um modelo de racionalidade prática, por outro, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, instituídas pelo Parecer 492, do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CES), de 2001 (BRASIL, 2001c), baseiam-se em um modelo de

racionalidade técnica, uma vez que determinam que o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento do “[...] domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001c, p. 30).

Nesse modelo, a prática docente é vista como um conjunto de aplicações teóricas e técnicas, pautada nos procedimentos racionais da ciência dentro de uma perspectiva positivista. Dessa forma, a teoria determina e antecipa o que deve acontecer na prática, tendo como consequência uma visão dos professores como meros aplicadores das teorias formuladas por especialistas, em uma relação hierárquica. Além disso, os currículos dos cursos de formação perpetuam essa hierarquização tanto separando as disciplinas de fundamentação teórica das disciplinas ditas práticas (sobretudo, prática de ensino e estágio), quanto relegando à prática de ensino e ao estágio o final do curso.

O modelo de racionalidade técnica deixa de fora toda a consideração dos aspectos práticos relacionados ao imprevisto, à incerteza, aos dilemas e às situações de conflito, visto que, devido à rigidez com que se entende a razão na perspectiva positivista, esse modelo é incapaz de “[...] resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas” (CONTRERAS, 2002, p. 105).

Assim, destacamos que há visões que além de diferentes, são divergentes no que se refere à formação de professores nos documentos que normatizam os cursos de licenciatura e no documento específico do curso de Letras. Tal fato pode refletir-se nos currículos deste último, sobretudo, no que tange à formação prático-pedagógica do licenciando em Letras, incluindo-se o estágio. Além disso, os diferentes modos de conceber a formação docente podem atuar na construção da identidade dos professores, já que têm o potencial de influenciar a imagem que tais sujeitos têm de si enquanto profissionais, bem como suas crenças.

Na sequência, tratamos a respeito do estágio em si e de sua relação com a constituição da identidade profissional docente, foco central deste estudo.

3.2

O estágio na formação de professores e a construção da identidade profissional docente

A datar do final da década de 1970, existe, no Brasil, uma preocupação crescente com o estágio como elemento integrante da formação inicial do professor, até então, denominado prática de ensino. Os Encontros Nacionais de Prática de Ensino, realizados em 1979, 1983 e 1985, posteriormente unificados aos seminários A Didática em Questão e transformados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), marcam os debates científicos de docentes da área sobre tal tema.

Na atualidade, de modo geral, tendo em vista os diferentes modos como o estágio ocorre nas mais diversas profissões, podemos defini-lo, em consonância como Zabalza (2014; 2016), como um período da formação que, embora esteja integrado aos seus planos de estudo, é realizado pelos estudantes de nível superior, seja de graduação ou pós-graduação, fora da universidade, em contextos profissionais reais.

Nesse sentido, salientamos, ainda a partir da visão de Zabalza (2014), o estágio como um momento que vai além da formação universitária. A ida do aprendiz ao campo de estágio privilegia dois aspectos interconectados entre si: o contato com um cenário profissional real e a função do encontro. Os estudantes saem da universidade para deparar-se com a realidade viva do cenário profissional, abrindo as portas para múltiplos encontros: com a profissão, com outros profissionais, com as instituições, com outros estudantes, com ideias prévias, com preconceitos, com expectativas, com a teoria, consigo mesmo, entre outros. Dessa forma, realizar o estágio não é sair da universidade para fazer qualquer coisa, mas sim continuar aprendendo em um contexto diferente do acadêmico.

Sabemos que os estágios são, muitas vezes, a primeira experiência do aprendiz com o seu futuro campo de trabalho. Conforme Freire (2001, p. 2), no que se refere à formação inicial docente, o estágio “[...] permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove uma aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional”. Além disso, ainda em consonância com a autora, a experiência e interação que o estágio proporciona com os alunos e com os orientadores em sala de aula cria condições favoráveis para que ocorra a aquisição de saberes sobre a profissão e mudanças tanto nas estruturas conceituais quanto nas concepções de ensino.

Nessa direção, Castro e Salva (2012) consideram o estágio como um momento privilegiado de aprendizagem da docência por permitir uma inserção do acadêmico no ambiente escolar. É nesse ambiente que ele vivenciará situações reais referentes ao processo de ensino e aprendizagem, à relação com os pares, à organização escolar e às políticas públicas relativas à educação. É um momento de encontros, como evidencia Zabalza (2014).

Almeida e Pimenta (2014, p. 29) definem o estágio como:

[...] um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais e históricos.

Destacamos que o estágio é visto, assim, não somente como um campo em que se coloca na prática os conhecimentos aprendidos na teoria, concepção ainda encontrada em variados discursos, mas sim como um campo de produção de conhecimento sobre o ensinar e o aprender. Como afirmam Pimenta e Lima (2012), o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática.

Assim, o estágio pouco acrescenta ao aperfeiçoamento dos estudantes se não estiver conectado com seus conhecimentos teóricos. O papel fundamental do estágio é possibilitar que o aprendiz além de confrontar o que aprendeu nas aulas universitárias com a experiência vivida, possa confrontar a experiência vivida com a teoria. Dessa forma, a teoria tem o papel de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas que possibilitem o questionamento das práticas institucionalizadas e das ações dos sujeitos (PIMENTA, LIMA, 2012).

Nesse sentido, para Aroeira (2014, p. 115), que destaca a importância de que haja vínculos colaborativos entre a universidade e a escola, o estágio é uma atividade teórica e prática, um processo formativo, “[...] em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e interindividuais”. O estágio é, ainda, concebido pela autora como um espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico. Dessa forma, observamos, em tal conceituação, a ênfase dada ao caráter teórico do estágio e a seu papel como elemento formativo, por meio da relação estabelecida entre a universidade e o campo de trabalho do professor, a escola.

No estágio, é preciso se considerar o protagonismo da escola como um local de aprendizagem e de desenvolvimento da docência. É nesse espaço que o aluno pode iniciar sua socialização profissional e adquirir os saberes da cultura profissional. Tendo como referência a prática do professor, a formação inicial torna-se mais flexível, menos prescritiva e padronizada. Sambugari (2018, p. 101) ressalta que é por meio da socialização no espaço escolar que os estagiários conhecem “[...] a realidade e o que compõe, de fato, o exercício da função docente. Deparam-se com a realidade que vai além dos textos acadêmicos vistos na Universidade, em confronto com a visão que tinham, muitas vezes romântica, do que é ser professor”.

A respeito da escola como lócus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional, Mizukami (2013) aponta que assumir esse local como agência formadora contribui para o enfrentamento e superação de problemas centrais relacionados aos limites da formação inicial, a saber: aprender a ensinar, pensar como professores e complexidade da profissão.

Quanto ao primeiro, para aprender a ensinar há a necessidade de que os professores compreendam e pensem o ensino de modos diferentes daqueles vividos em suas próprias experiências como estudantes. É por meio do processo formativo centrado na escola, buscando o favorecimento de atitudes investigativas, que os futuros professores podem objetivar e questionar suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Em relação ao processo de aprender a pensar como professor, a escola é o contexto apropriado para que este seja desenvolvido. Na formação inicial, não basta que os professores memorizem fatos, procedimentos e ideias, pois para que eles coloquem seus pensamentos em ação, deveriam realizar uma ampla variedade de atividades, muitas delas simultaneamente, atividades essas que têm na escola seu espaço de efetivação.

Por fim, a profissão professor abarca uma simultaneidade de exigências, nas situações escolares, com as quais os professores têm que aprender a conhecer e lidar. Segundo Mizukami (2013, p. 29), “[...] essa multiplicidade de exigências implica negociações e reajustes a todo o momento, de maneira que até mesmo os aspectos rotineiros da ação docente são afetados por imprevistos, mudanças, rearranjos”. É por meio de uma atitude investigativa de sua própria prática e do contexto em que ela ocorre, isto é, no chão da escola, que o professor terá elementos para fundamentar suas decisões, selecionar práticas adequadas para contextos e

momentos específicos e se desenvolver cotidianamente. Tais atitudes devem ser favorecidas desde a formação inicial e o estágio, como momento destinado ao encontro com a profissão em seu campo de atuação, torna-se um espaço propício para isso.

Santos (2005) destaca quatro categorias consideradas fundamentais para entender o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores. Entre eles estão: i) o estágio como espaço de construção de aprendizagens; ii) o estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores; iii) o estágio como elo entre diferentes níveis de ensino e iv) o estágio como elemento articulador da relação teoria e prática. Para a autora, o estágio é significativo quando possibilita a construção de aprendizagens relevantes a partir da aproximação à prática pedagógica nas escolas-campo. Tais aprendizagens são construídas quando a realização do estágio está vinculada ao currículo de formação, possibilitando, assim, a articulação entre teoria e prática, por meio da reflexão sobre a prática. Esse vínculo tem a ver com a condição de coerência estabelecida por Zabalza (2016). Além disso, o estágio cumpre o seu papel quando efetiva a relação entre os diferentes níveis de ensino, sendo o instituto de formação de professores responsável por tomar a iniciativa de colocar-se como parceiro das escolas-campo e valorizar a contribuição destas no processo de formação inicial docente. Santos (2005) salienta ainda que o estágio cumpre o seu papel quando é interpretado mais como uma postura a ser assumida, que como um rol de atividade a serem desenvolvidas.

Com relação às aprendizagens dos professores, Freire (2001) sublinha que estes aprendem a ensinar de três formas: i) pela observação de aulas, aprendizagem mediante a observação; ii) pelo desempenho na sala de aula, aprendizagem por meio da ação instrucional e iii) pela interação com os seus pares e com os orientadores, aprendizagem por meio da ação comunicativa. Na formação inicial, acreditamos que o estágio é o componente que tem o potencial de promover a aprendizagem por meio das três formas explicitadas, uma vez que este pode contemplar a observação de aulas, a atribuição de turmas reais aos alunos-professores e o contato com o professor orientador e o professor regente da escola. Além disso, é nesse momento que os professores em formação começam a atuar, efetivamente, como docentes.

Estamos de acordo que o estágio não se configura como uma preparação completa para o exercício da docência, sobretudo, devido a seu limitado tempo de

desenvolvimento. Segundo Lima (2008), há uma perspectiva de ritual de passagem nas práticas de estágio, o que o torna sempre incompleto. Para a autora, é no efetivo exercício do magistério que ocorre a aprendizagem da profissão docente de maneira sempre renovada. No entanto, o estágio, juntamente com as demais atividades realizadas durante a formação inicial, participa da constituição da identidade profissional docente. Lima (2008, p. 198), por exemplo, defende esse “[...] componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”.

Corroborando o pensamento de Lima (2008), Buriolla (1999, p. 13) afirma que “[...] o estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”. Dessa forma, consideramos o estágio um espaço privilegiado para a construção da identidade profissional docente, se bem realizado.

Nesse sentido, Castro e Salva (2012), conforme mencionado no capítulo anterior, demonstram que o estágio, por ser a primeira inserção do aluno-professor em seu campo de trabalho, assume papel fundamental na constituição da identidade docente, permitindo-lhe refletir e deslumbrar futuras ações pedagógicas. Embora a constituição da identidade dos professores não se encerre com o estágio, uma vez que ele é um espaço privilegiado de aprendizagens sobre a docência, os sujeitos participantes do estudo reconheceram saberes que julgaram necessários a quem ensina, muitos dos quais só foram percebidos por meio da prática do estágio.

Almeida e Pimenta (2014) chamam a atenção para a importância da centralidade do estágio nos cursos de licenciatura. Para as autoras, o estágio, como eixo articulador do processo formativo, tem o potencial de propiciar a ruptura de preconceitos portados pelos estudantes quando chegam a esses cursos. Além disso, segundo Almeida e Pimenta (2014), o estágio desenvolvido como pesquisa pode contribuir na construção dos processos identitários dos estudantes como futuros professores.

De acordo com Silvestre (2011, p. 175), mesmo que os momentos desenvolvidos no campo de estágio sejam diferentes da prática que os estagiários desenvolverão como professores de uma classe, “[...] não podem ser considerados menos importantes, pois tanto a prática quanto os momentos de supervisão podem desencadear a construção de conhecimentos profissionais que contribuirão para a

formação identitária desses alunos”. Dessa forma, destacamos o potencial do estágio em possibilitar aprendizagens em seus diferentes momentos, tanto naqueles realizados na escola quanto nos desenvolvidos na universidade.

No que se refere a influência do professor orientador de estágio²⁴ na identidade dos professores em formação, Silva (2013) observa, a partir da análise dos dizeres de professoras de estágio e professores de espanhol em formação, que efeitos dos atos de fala²⁵ das professoras formadoras a respeito de concepções de ensino e aprendizagem, de professor e de aluno se revelam nos enunciados dos professores em formação sobre as experiências vivenciadas no estágio curricular supervisionado. No entanto, tais atos de fala são percebidos de maneiras diferentes nos processos de identificação dos alunos-professores participantes do estudo. Concluímos, a partir do estudo de Silva (2013), que os dizeres dos professores orientadores de estágio influenciam os processos de identificação dos professores em formação, embora tal influência não possa ser controlada.

É preciso salientar que não são evidenciados somente aspectos positivos durante a realização dos estágios curriculares supervisionados. Muitas vezes, o aluno-professor depara-se com professores cansados de suas condições de trabalho e desgastados pelo tempo, com salas de aula lotadas, com a falta de compromisso com o ensino e a aprendizagem, com o desrespeito ao seu trabalho devido à sua condição de estagiário e com inúmeros outros problemas. Tais fatores podem influenciar negativamente os processos de identificação dos futuros professores com a profissão.

Nessa direção, faz-se necessário um trabalho de reflexão crítica sobre a profissão docente não somente nas diversas etapas que o estágio possa assumir, mas no curso de formação inicial como um todo, uma vez que não é pertinente relegar a um único componente curricular a solução de todos os problemas referentes a prática pedagógica do professor. Dessa forma, o estagiário pode compreender o processo educacional que ocorre na escola, bem como a cultura do magistério, podendo sua experiência com o trabalho de campo ser um passo significativo para a construção de sua identidade profissional.

²⁴ Nesse contexto, o professor orientador de estágio é o professor do instituto de formação inicial responsável pela orientação dos alunos estagiários.

²⁵ A partir do entendimento da linguagem como uma forma de ação, os atos de fala nada mais são que os diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da linguagem.

Tendo em vista as discussões promovidas até o momento, concebemos o estágio, em consonância com os autores supramencionados, como um espaço de encontros, aprendizagens e um campo de produção de conhecimento, sendo importante que haja uma relação colaborativa entre universidade e escola. Sublinhamos, ainda, que essa etapa da formação docente é, muitas vezes, o primeiro contato do futuro professor com seu espaço de atuação profissional. As interações que essa primeira experiência permite contribuem para a construção dos saberes relativos à profissão e da identidade profissional, além de possibilitarem o questionamento das crenças e concepções dos futuros educadores.

A seguir, tratamos a respeito das diferentes concepções que podem nortear as atividades de estágio.

3.3

Concepções orientadoras do estágio na formação docente

São variadas as abordagens a partir das quais se pode desenvolver o estágio curricular na formação inicial. Dependendo da concepção de formação docente que se tenha, o estágio é realizado de uma maneira diferente. Para Freire (2001), as diferenças entre as concepções de estágio residem em seus pressupostos relativos ao conhecimento profissional, ao papel da reflexão nas práticas de formação e à imagem do professor.

Destacamos algumas concepções sobre as quais discorremos na sequência. São elas: a) estágio como prática; b) estágio como instrumentalização técnica; c) estágio como atividade teórica; d) estágio como pesquisa e, por fim, e) estágio como emancipação profissional.

Na concepção da prática como imitação de modelos, também denominada artesanal, considera-se que a formação de professores se dá por meio da observação e da tentativa de reprodução de modelos considerados eficientes. Assim, o futuro professor é visto como um aprendiz a quem se ensina o saber acumulado.

Nesse sentido, segundo Freire (2001), no estágio como prática, é relegado ao estagiário o papel de aprender com seu mestre por meio da observação, no desempenho do ofício, aceitando suas sugestões quando observado na situação de ensinar. Desse modo, acredita-se que o estagiário adquire um conhecimento prático à medida que realiza diferentes atividades docentes.

Conforme Pimenta e Lima (2012), nessa visão, o estágio reduz-se à observação dos professores em aula e à imitação de seus exemplos sem que se proceda a uma análise crítica teoricamente fundamentada das práticas nem que se considere o contexto da realidade social no qual elas são desenvolvidas. Dessa forma, a observação limita-se à sala de aula, sem que haja uma análise do contexto escolar. Além disso, espera-se que o estagiário elabore e cumpra aulas-modelo.

Por trás dessa visão, está “[...] uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 36).

De acordo com Freire (2001), considera-se que o professor possui um conhecimento profissional que tem natureza prática e pessoal, sendo assim um conhecimento particular, contextualizado, específico às situações e de curta duração. Trata-se de um conhecimento que se constrói e reconstrói por meio das vivências e é recontado e vivido durante o processo de reflexão.

Nesse modelo, a reflexão tem subjacente finalidades de inquirição, envolvendo a compreensão da situação problemática, a descoberta e implementação de soluções e a avaliação dos resultados. Freire (2001, p. 12) afirma que esse “[...] modo de conhecer é prático porque resulta de uma interpretação subjectiva da situação, de um processo de selecção de estratégias e da tomada de decisão sobre aquela que melhor guia a acção, atendendo a critérios de previsão das consequências e do seu valor em situação”.

A imagem que se tem do professor é de decisor e clínico. Decisor, pois este é visto como responsável por tomar decisões e clínico, pois sua relação com os alunos é comparada a do médico com o doente. Nessa perspectiva, o papel principal do professor é detectar os problemas que seus alunos enfrentam no processo de aprendizagem e, a partir disso, identificar e implementar o tipo de ação mais adequada e eficaz para a situação.

Essa orientação pode encorajar a imitação e perpetuar práticas pedagógicas já existentes, comprometendo a introdução de inovações no ensino. Dessa forma, o estágio pode constituir-se como um espaço para a enculturação nas práticas existentes, e não para questionamentos ou mudanças.

A prática, também, pode ser concebida sob uma perspectiva de instrumentalização técnica, na qual o ensino é visto como uma ciência aplicada.

Nessa concepção, concebe-se o estágio como o momento de aplicar, em sala de aula, as técnicas aprendidas durante o curso de formação. É ainda percebido como o momento de desenvolver habilidades específicas, tais como o manejo de classe ou o preenchimento de fichas de observação. Ele visa “[...] possibilitar a aquisição de competências pedagógicas e a aplicação eficiente do conhecimento científico e educacional” (FREIRE, 2001, p. 4).

Toda profissão possui um componente técnico, no sentido de que são necessários procedimentos para executar operações e ações próprias. No entanto, a redução da prática a tais habilidades não é suficiente para a resolução de problemas com os quais os profissionais se defrontam. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 37), “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”.

Se o estágio atendesse somente aos interesses técnicos constitutivos do saber, os saberes disciplinares dominariam as ações a realizar, indicando o caminho correto a seguir, sem considerar as pessoas e o contexto no qual se está inserido. Tal visão reducionista produz um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, pois as disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores não estabelecem nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. Como consequência, os futuros professores terminam sua formação pré-serviço sem conhecer a realidade na qual vão desenvolver seu trabalho.

Conforme Freire (2001), no que se refere aos conhecimentos profissionais, na perspectiva técnica, a ênfase recai nos conhecimentos relativos às disciplinas científicas de ensino e ao rigor como os conteúdos são transmitidos. Ignora-se, portanto, o conhecimento pedagógico e o papel que ele desempenha na transformação do currículo formal em currículo de ensino.

A prática reflexiva, nessa concepção, tem a finalidade de interpretação, envolvendo o professor em um processo no qual se espera que ele interprete as situações vivenciadas. Dessa forma, pressupõe-se que o professor fundamente as suas decisões e julgamentos em saberes pedagógicos existentes, reorganizados de acordo com sua experiência pessoal.

O professor é visto como um técnico que aplica o conhecimento adquirido em situações práticas, sendo suficiente que ele conheça as matérias científicas de

ensino e os procedimentos educacionais a serem utilizados para que seja considerado um professor competente. Ele deve transmitir eficientemente os conhecimentos especificados no currículo, ignorando o contexto em que ocorre o ensino e as interações sociais geradas em sala de aula. A essa concepção de estágio subjaz a ideia de que para ser um professor competente basta ter um conhecimento profundo dos assuntos científicos de ensino e das estratégias de ensino que lhe permitem criar oportunidades de aprendizagens para seus alunos.

Pimenta e Lima (2012) apontam duas perspectivas que visam colaborar a favor da unidade entre teoria e prática: uma que define o estágio como atividade teórica, que permite conhecer e se acercar da realidade, e outra que concebe o estágio como pesquisa.

No primeiro caso, o estágio tem como objetivo aproximar o futuro professor da realidade na qual atuará, afastando-se, dessa maneira, da concepção que considera o estágio como a parte prática do curso e redefinindo-o dentro de uma postura reflexiva que parte da realidade. Nesse sentido, cabe ao professor orientador, junto a seus pares e alunos, apropriar-se dessa realidade, a fim de analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias. Contribuindo para essa visão, Pimenta e Lima (2012) concebem o estágio como atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente e transforma a realidade.

Concebido como pesquisa, o estágio é visto como um método que se traduz de duas maneiras na formação de professores:

[...] de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidade de pesquisador a partir do estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 46).

Dessa forma, a pesquisa no estágio é uma estratégia que possibilita formar o estagiário não somente como futuro professor, mas também como futuro pesquisador da área. Além disso, favorece “[...] que o estagiário consiga compreender a importância de se transpor as compreensões estancadas nos limites das várias disciplinas articulando-as com os interesses e as necessidades dos alunos” (ALMEIDA, PIMENTA, 2014, p. 32).

No estágio sob a forma de pesquisa, os graduandos, geralmente em grupo, elaboram um projeto de pesquisa com a finalidade de estudar algum aspecto do cotidiano da escola ou do ensino e da aprendizagem. Os temas a serem pesquisados podem surgir de discussões teóricas realizadas em uma ou mais disciplina de seu curso, de suas inquietações ou da própria vivência do estagiário na escola durante o período de observação. Esse tipo de estágio permite que os futuros professores sejam incluídos em processos investigativos, favorecendo que eles se tornem capazes de produzir conhecimento sobre suas próprias funções.

Essa visão de estágio baseia-se em uma concepção de professor crítico e reflexivo. Tal concepção, a fim de superar os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa e entende que a superação dos limites que esses conceitos impõem decorre de teorias que permitam aos docentes compreender as restrições impostas pela prática institucional e pelo contexto histórico-social do ensino, bem como consideram esses conceitos como conceitos políticos-epistemológicos que requerem o suporte de políticas públicas para sua efetivação.

Como consequência, é necessário tratar a educação como prática social complexa imersa em um sistema educacional, em uma sociedade determinada e em um dado tempo histórico. A formação docente deve partir do conhecimento e interpretação dessa realidade, de modo a possibilitar aos futuros professores as condições e saberes necessários para sua atuação. Dessa maneira, conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores, permeando todas as disciplinas, além de ser um espaço específico de análise e síntese da realidade escolar.

Semelhantemente, Freire (2001) trata ainda a respeito do estágio como emancipação profissional, concepção essa que está pautada nas orientações pessoais e sociais para a formação inicial de professores. Na orientação pessoal, a ênfase recai sobre as relações interpessoais na sala de aula e na valorização do desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Isso implica uma visão de educação libertadora, possível de fornecer os meios para que os alunos desenvolvam suas qualidades únicas. O professor, ciente de sua condição de não poder mudar os talentos básicos que cada aluno possui, torna-se um facilitador da aprendizagem, cujo objetivo é proporcionar as condições necessárias para que os aprendizes possam escolher as experiências educacionais mais produtivas. A

formação inicial de professor deve, dessa forma, proporcionar ambientes semelhantes àqueles que se espera que o professor venha a desenvolver com os estudantes.

A orientação social reflete a preocupação com o professor como agente de mudança. Ela parte do pressuposto de que o ensino e a formação de professores são elementos constituintes de um movimento que busca promover uma sociedade democrática mais justa e humana. Nesse sentido, as atividades de formação “[...] podem ajudar os estagiários a compreenderem, quer os contextos sociais e políticos, quer as implicações sociais e políticas de suas ações, tornando-os mais críticos e reflexivos” (FREIRE, 2001, p. 14).

O estágio como emancipação profissional objetiva transformar o estagiário em um profissional reflexivo, que desenvolva uma postura investigativa. O estágio deve constituir, assim, um espaço que prepare o futuro professor para que tenha uma posição crítica referente ao contexto no qual exerce seu ofício e para que se emancipe daquilo que possa inibir a sua prática e impedir o seu desenvolvimento profissional. Para tanto,

O estágio pedagógico como emancipação pressupõe a criação de condições que propiciem a reflexão sobre a ação, atendendo aos contextos onde esta se desenrola e às consequências das ações, quer para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quer para a construção de uma sociedade. Nesta concepção de estágio pedagógico, os estagiários são entendidos como aprendentes adultos que vão construindo o seu conhecimento enquanto estão a agir profissionalmente [...] (FREIRE, 2001, p. 15).

Com relação à construção do conhecimento profissional no estágio para emancipação, ela se dá por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e da iniciação à investigação, estratégias necessárias para que o professor aprenda a considerar os pensamentos e as ações do outro. É a investigação que possibilita a mudança de pensamento e uma postura reflexiva do professor, favorecendo o questionamento das práticas e dos contextos nos quais ele está inserido, bem como contribuindo para que o professor aprenda por meio de seu próprio ensino ao longo de sua carreira.

Faz-se ainda necessário considerar a importância do pensamento crítico nessa concepção de estágio, uma vez que a prática pedagógica tem consequências para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Dessa forma, o estagiário deve

ter consciência dos possíveis efeitos de suas ações nos estudantes. Além disso, a prática reflexiva com finalidades emancipatórias deve levar em consideração o modo como a ação foi realizada e suas consequências para os alunos e a sociedade a curto e médio prazo. As finalidades emancipatórias na prática reflexiva consistem em dar voz ao professor para que seu estatuto profissional seja elevado e ele se desenvolva pessoal e profissionalmente.

Abordamos as diferentes formas de conceber o estágio, não por acreditarmos que exista uma que seja melhor ou pior que as outras, mas sim por considerarmos que há modos mais adequados de realizar essa etapa da formação inicial do professor a depender do contexto social, histórico e cultural no qual se está inserido. Cada uma das concepções elencadas enfatiza um aspecto diferente da formação, seja ele a prática, a técnica, a investigação ou pensamento crítico, influenciando a imagem que o professor tem de si enquanto profissional e, por conseguinte, sua identidade profissional. Salientamos, ainda, que há concepções que favorecem mais o desenvolvimento da identidade docente durante a formação inicial, sobretudo, aquelas que permitem o questionamento de crenças e valores previamente estabelecidos em processos de socialização primária.

3.4

Potencialidade e desafios do estágio

O estágio apresenta variadas potencialidades, algumas das quais expusemos no decorrer deste capítulo, como, por exemplo, ser um espaço de aprendizagens, de encontros e de construção da identidade profissional docente. Entre as contribuições que o estágio como componente curricular pode oferecer (ou, como o autor afirma, poderia se estivesse bem organizado), destacam-se, segundo Zabalza (2014):

- a) a aproximação dos estudantes ao mundo e à cultura da profissão a qual desejam ingressar e a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, assim como tudo o que a eles esteja implicado;
- b) a produção de âmbitos de referência ou esquemas cognitivos que iluminam as aprendizagens acadêmicas por seu sentido e sua natureza na prática profissional;
- c) a possibilidade de vivenciar experiências formativas novas e diferentes daquelas trabalhadas na universidade;
- d) a oportunidade de que os estudantes se conscientizem a respeito de como encaram as atividades desenvolvidas e de quais são seus pontos fortes e fracos. Constitui, de certo modo, um recurso que propicia identificar e tomar consciência das próprias lacunas formativas, sendo, portanto, um ótimo recurso de autoavaliação e de motivação;
- e) o oferecimento de melhores possibilidades de obtenção de emprego, além de tornar mais fluida a transição para o mundo do trabalho.

No entanto, embora o estágio possibilite tais contribuições, faz-se necessário salientar que também são enfrentados desafios durante essa etapa da formação inicial. Nesse sentido, Gatti (2016) afirma que a programação e o controle do estágio são precários na maioria das licenciaturas, sendo a observação de aulas a atividade mais frequente, quando realizada. Além disso, a participação dos licenciando em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade da escola. Quanto ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários por um supervisor, no geral, este é inexistente. Ainda, a grande maioria dos cursos não possui projetos institucionais de estágio a

fim de que se articulem com as redes de ensino. No caso de estágios realizados no período noturno, há a falta de tempo para que os alunos cumpram a carga horária de estágio, uma vez que trabalham o dia todo. Contudo, há um aumento crescente de matrículas em cursos no turno noturno.

Felício e Oliveira (2008), também, destacam algumas limitações encontradas no estágio: a dificuldade para estabelecer o pleno diálogo com as demais disciplinas do curso; a realidade de muitos alunos que não encontram tempo em sua rotina para a realização do estágio; e, a dificuldade de estabelecer uma relação de companheirismo entre professor-aluno e professor regente em algumas escolas.

Marran (2011), por sua vez, aponta que a falta de articulação entre instituição de formação e campo de estágio, no que se refere à elaboração e programação do estágio, fragiliza o processo, pois o professor responsável por receber o estagiário não tem a oportunidade de inserir suas contribuições, mas somente desenvolver o que já está estabelecido. Além disso, muitos campos de estágio se sentem usados, uma vez que as atividades dos estagiários são estabelecidas previamente, sem que seja considerada a realidade local. Outra questão citada por Marran (2011), relativa às instituições de formação de professores, é a dificuldade de ampliação dos campos de estágio, pois muitos locais que poderiam ser campos recusam-se a receber estagiários.

Dessa forma, embora o estágio tenha diversas potencialidades, para que elas se concretizem, faz-se necessário que haja uma busca pela superação dos desafios que possam surgir em seu planejamento e desenvolvimento. Isso se dá por meio do comprometimento com uma formação de professores de qualidade, tanto por parte das instituições de formação, quanto por parte dos governos, mediante políticas voltadas para essa área e que levem em conta as pesquisas realizadas sobre o tema, e não somente os interesses de grupos econômicos.

Por fim, é preciso destacar o papel do estagiário em seu processo de aprendizagem. Como acontece com qualquer outro componente curricular, os licenciandos devem ser sujeitos ativos para que a aprendizagem sobre a profissão docente se materialize efetivamente, possibilitando o desenvolvimento de sua profissionalidade e a construção de sua identidade.

4

Os caminhos da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que foi seguida para este estudo. Nele, detalham-se os procedimentos metodológicos com base na compreensão da pesquisa qualitativa. Descrevemos como se deu o surgimento da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção de dados, a escolha dos sujeitos e os procedimentos empreendidos na análise de dados.

4.1

O surgimento da pesquisa

Conforme nos referimos na introdução deste estudo, esta pesquisa surgiu a partir das inquietações que tínhamos enquanto formadora de professores de espanhol. Desde o momento que decidimos iniciar o doutorado, sabíamos que queríamos estudar o estágio, no entanto, era necessário definir o problema de pesquisa, tarefa esta que não foi das mais fáceis, pois já havendo diversas pesquisas sobre o estágio, nosso desafio era abordá-lo de um modo inovador e que pudesse gerar novos conhecimentos.

Durante nosso estágio doutoral na Puc-Rio, em uma das reuniões do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano (GEFOCC), coordenado pela professora Maria Inês Marcondes, tivemos um encontro com a professora Maria Assunção Flores da Universidade do Minho. Entre os temas tratados, estava a identidade do professor em formação inicial. Sua fala nos despertou interesse, pois esse também era o tema que estávamos estudando na disciplina Multiculturalismo e Educação, ministrada pelo professor Marcelo Andrade. Dessa forma, pensamos em investigar a relação existente entre o estágio e a identidade profissional do professor de espanhol.

Nesse interim, tivemos que redefinir o projeto de pesquisa que havíamos proposto no momento da seleção do doutorado. Repensamos nossas questões e objetivos, muito embora esse processo de (re)definições tenha nos acompanhado durante todo caminho percorrido. Sabíamos que o tipo de pesquisa que estávamos propondo era qualitativa e que seria necessário realizar entrevistas com os nossos

informantes. Além disso, documentos, como os trabalhos finais produzidos no estágio, poderiam ser úteis, de algum modo, na análise dos dados.

A definição do campo em que seria realizada a pesquisa se deu por dois motivos principais: i) o curso de Letras Português-Espanhol da FAALC/UFMS é o curso no qual atuamos e ii) tal curso tem buscado aperfeiçoar sua forma de realizar o estágio. Além disso, atualmente o curso recebeu nota máxima no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Pode-se questionar o fato de termos sido professora de nossos informantes. Quanto a isso, é importante destacar que o sujeito enunciador, em qualquer ato de comunicação, se pergunta, de maneira mais ou menos consciente, o que seria que o Outro (interlocutor) gostaria que ele dissesse. É, na realidade, inevitável que a presença do pesquisador afete os relatos apresentados, dado o caráter dialógico e ideológico da língua. Dessa forma, independentemente de termos sido professora dos sujeitos entrevistados, a nossa presença como pesquisadora interfere no ato de comunicação. Nesse sentido, a utilização de entrevista semiestruturada nos permitiu complementar as perguntas previamente estabelecidas em nosso roteiro, de modo que pudéssemos explorar de maneira mais aprofundada as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa, na tentativa de evitar interferências relativas ao papel por nós ocupado.

Além disso, vale ressaltar que o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa, influenciando, dessa forma, seu objeto por meio de sua ação investigativa, que por sua vez é influenciada por esse. Assim, o pesquisador constitui-se como um agente ativo na construção do mundo, e não um mero relator passivo. Importa, para a pesquisa, que o investigador a conduza atento a seus objetivos, suas questões, bem como ao método proposto.

4.2

A pesquisa qualitativa

Optamos pela pesquisa qualitativa por considerá-la mais adequada às questões e aos objetivos do nosso estudo. Nesse sentido, elaboramos questões com o intuito de investigar a relação da constituição identitária do futuro professor de espanhol com o estágio, a partir das percepções desses sujeitos.

A pesquisa qualitativa agrupa diversos tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica, tais como a fenomenologia, o construtivismo, a etnometodologia, o pós-modernismo, entre outros. Além disso, ela pode ser identificada, por um lado, pelo tipo de pesquisa que realiza, como pesquisa etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação etc., ou, por outro lado, pelo tipo de método que utiliza, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, estudo de caso, entre outros.

O que essas variadas classes de investigação têm em comum é que, diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não busca enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem aplicar instrumental estatístico na análise dos dados. Ela, por sua vez,

[...] parte de questões ou focos de interesse amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Dessa forma, neste estudo, procuramos entender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos e, a partir daí, situarmos nossa interpretação a seu respeito. Para tanto, utilizamos diferentes instrumentos para a produção de dados, bem como a análise textual discursiva para empreender o exame do *corpus*.

Um dos cuidados que se deve ter na pesquisa qualitativa refere-se ao respeito ao participante, no caso das pesquisas em Educação, ao aluno, ao professor, aos gestores etc. No âmbito da pesquisa, a garantia da ética tem relação com a assunção da presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão. Desse modo, o investigador deve compreender o ato de pesquisar como uma ação histórica, ético-política, e não como algo neutro.

No sentido de respeitar as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, em um estudo, de modo a preservar sua identidade e privacidade, todo pesquisador deve submeter seu projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), além de requerer a autorização da instituição na qual a realizará, esclarecer a cada informante os objetivos, a metodologia e a forma de retorno dos resultados, assim como solicitar que cada sujeito assine um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No relatório da pesquisa, deve-se garantir o anonimato de todos os informantes por meio de códigos ou nomes fictícios.

A pesquisa que aqui se apresenta foi submetida ao CEP da UFMS (Anexo A). Todos os participantes foram informados sobre os propósitos, a metodologia e a forma de retorno dos resultados do estudo. Os informantes, também, leram, juntamente com esta pesquisadora, e assinaram o TCLE (Apêndice A). Além disso, foi garantida a privacidade durante as entrevistas e o anonimato dos sujeitos na escrita desta tese. Quanto à autorização da pesquisa, esta foi realizada pela coordenação do curso de Letras na época (Anexo B).

Na pesquisa qualitativa utilizam-se diferentes tipos de instrumentos de produção de dados. É a esse respeito que trataremos na sequência.

4.3

Etapas de produção dos dados

Para a produção de dados desta pesquisa, foram utilizados questionário, entrevista, análise documental e diário de campo, cada um com uma diferente finalidade, de modo a dar subsídios para que os objetivos deste estudo fossem alcançados.

O questionário foi utilizado como um instrumento complementar às entrevistas. Solicitamos aos informantes que respondessem a um questionário de caracterização (idade, tempo de contato com a língua espanhola, experiências com a docência etc.), ao início de cada entrevista. Tal instrumento serviu para que pudéssemos conhecer melhor os participantes da pesquisa, suas trajetórias de estudo do espanhol, bem como suas experiências com o ensino, tanto formal quanto informal, tanto de Espanhol quanto de outras disciplinas. No Apêndice E, pode-se conferir o questionário que foi aplicado.

Visto que, com o desenvolvimento deste estudo, desejamos conhecer de que maneira o estágio curricular participa da construção da identidade do futuro professor de espanhol, optamos por utilizar um instrumento de produção de dados que proporcionasse entrar em contato direto com as concepções, sentimentos e percepções que os sujeitos possuem tanto de si, quanto dos outros, bem como de fatos e situações, isto é, a entrevista.

Nesse sentido, Duarte (2004, p. 215) afirma que:

[...] se forem bem realizadas, elas [as entrevistas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Diante do exposto, consideramos a entrevista um instrumento válido para atingir os objetivos desta pesquisa. Assim, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada, por considerar que esta possibilita explorar melhor as percepções dos sujeitos sobre o tema estudado, uma vez que “[...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2). Assim, elaborou-se um roteiro composto pelas perguntas principais que, quando necessário, foram complementadas por outras. O roteiro serviu, desse modo, como um meio para que pudéssemos nos organizar para o processo de interação com o informante, porém poderia ser ajustado. No Apêndice B, apresenta-se o roteiro da entrevista deste estudo.

Duarte (2004) alerta que, para a realização de uma boa entrevista, o pesquisador deve: i) ter muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa; ii) conhecer, com alguma profundidade, o contexto no qual deseja realizar seu estudo; iii) ter introjetado o roteiro da entrevista; iv) possuir autoconfiança e segurança; v) manter algum nível de informalidade, sem perder de vista seus objetivos. Assim, em concordância com a autora, buscamos cumprir tais exigências, a fim de manter o rigor metodológico da pesquisa.

No caso da entrevista semiestruturada, a gravação é fundamental para que o entrevistador possa conduzir as questões de maneira mais livre, favorecendo o ato comunicativo. Além disso, esse registro tem um papel importante na organização e análise dos dados, pois permite o acesso a um material mais completo do que as anotações, bem como que se escutem as entrevistas novamente, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003). Nesse sentido, conforme recomendado por Duarte (2004), as entrevistas devem passar por um processo de verificação da fidedignidade, por meio da audição da gravação com o texto em mãos, para que se possa acompanhar e conferir cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.

Com vistas a seguir tais recomendações, as entrevistas foram gravadas e transcritas logo depois de encerradas. Realizamo-las de maio a junho de 2017 e

transcrevemo-las nos meses subsequentes, a saber, de julho a setembro de 2017. Esse momento foi importante por nos ter oportunizado uma pré-análise do material, colocando-nos no papel de intérprete dos dados, bem como possibilitando-nos reviver os fatos em outro momento e com outro enfoque intencional.

Adotamos algumas convenções para transcrever as entrevistas, a fim de facilitar e padronizar a representação de pausas, hesitações, ênfases, fala cortada, entre outros. Apresentamos as referidas convenções no Apêndice C. Além disso, revisamos cada uma das transcrições acompanhada do áudio, conferindo cada uma das frases e elementos dos textos. No Apêndice D, encontra-se um exemplo de entrevista transcrita²⁶.

A primeira entrevista realizada foi uma entrevista piloto, com o intuito de verificar a adequação do roteiro proposto para o alcance dos objetivos do estudo. Após a realização da entrevista piloto, algumas questões foram modificadas e outras excluídas ou acrescentadas.

Contabilizando a entrevista piloto, tivemos dez informantes no total, cada um dos quais esteve livre para eleger o local de preferência para a realização da entrevista, de maneira que se tentou garantir um ambiente no qual estes pudessem se sentir mais confortáveis. Das dez entrevistas realizadas, utilizamos nove, dado que a entrevista piloto não compôs os dados que fizeram parte da análise. Com relação ao local das entrevistas, alguns participantes optaram por realizá-la na UFMS e outros em suas próprias residências.

A fim de complementar o material de análise, embora em menor medida, interessou-nos incorporar aos dados desta pesquisa os portfólios dos Estágios Obrigatórios de Língua Espanhola I e II, utilizados como instrumento de avaliação da disciplina. O portfólio compõe-se de uma coletânea de produções que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo, proporcionando a reflexão, a autoavaliação e a oportunidade de sedimentar e ampliar suas aprendizagens (ALVARENGA, ARAUJO, 2006). Esses documentos, juntamente com as entrevistas, auxiliam a compreensão da contribuição do estágio na construção da identidade profissional docente durante a formação inicial, uma

²⁶ Embora as transcrições das entrevistas tenham respeitado as pausas, hesitações, ênfases, fala cortada etc., os trechos das entrevistas utilizados para a elaboração do metatexto foram adaptados para as convenções da língua escrita, de modo a facilitar a leitura, bem como preservar a imagem do entrevistado, uma vez que certos elementos da língua falada são estigmatizados.

vez que propiciam uma reflexão do professor em formação sobre o desenvolvimento do estágio.

Cabe ressaltar que documentos como os portfólios avaliativos do estágio não são elaborados com o propósito de fornecer informações para a pesquisa, o que pode gerar diferentes tipos de vieses. Entre eles, encontra-se o fato de que em tais documentos pode-se “[...] distorcer muitos pontos na tentativa de construir uma boa história” (GODOY, 1995, p. 22), uma vez que serviram originalmente de instrumentos de avaliação. Diante disso, neste estudo, tais documentos tem um caráter complementar.

Por fim, o diário de campo foi um instrumento importante tanto durante as entrevistas, quanto no momento posterior, de audição das gravações e transcrição. As anotações de campo podem ser entendidas como “[...] todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154) sobre estas, em seguida.

Elas podem ser complementares às entrevistas, pois, durante a realização destas, podem surgir manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito e que, se não registradas, podem ser esquecidas na etapa de análise dos dados. Por esse motivo, mantivemos um diário de campo para registrar nossas impressões sobre os sujeitos e suas ações durante a realização das entrevistas. Importa salientar que realizamos as anotações após as entrevistas, pois o ato de o entrevistador anotar suas impressões poderia distrair, constranger ou inibir o informante.

Além de ser útil para as anotações de campo, o diário fez-se necessário na fase de escuta das gravações, para anotar nossas impressões e hipóteses durante as transcrições. Conforme supracitado, a transcrição das entrevistas constituiu-se também em uma pré-análise do material, uma vez que escutar as gravações repetidamente possibilitou-nos realizar interpretações e inferências sobre o momento antes vivido.

4.4

O contexto da pesquisa

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada no curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol da FAALC/UFMS e teve como participantes alunos-professores em fase final de formação inicial, que já tivessem finalizado os estágios curriculares obrigatórios.

Optamos por investigar tais sujeitos por acreditarmos que alunos-professores que já tivessem cursado a última disciplina de estágio adequar-se-iam melhor ao perfil de informantes desejado para este estudo, visto que já teriam vivenciado as diferentes fases do estágio, em diferentes níveis de ensino, e, eventualmente, poderiam informar como essas experiências influenciaram a construção de sua identidade profissional.

Cabe ressaltar que, em sua maioria, os futuros professores entrevistados já haviam colado grau, pois eram alunos que concluiriam o curso no ano de 2016. Contudo, devido à greve das Universidades Federais ocorrida em 2015, o segundo semestre letivo de 2016 encerrou-se em abril de 2017. Dessa forma, até o fim do mês de março de 2017, os informantes ainda estavam concluindo a última disciplina do Estágio Obrigatório. Como as entrevistas desta pesquisa foram iniciadas em maio, coincidiu com a época de colação de grau dos professores. Entrevistamos um total de nove informantes, uma vez que a primeira entrevista realizada tratou-se de um piloto, conforme supramencionado. Do total de nove informantes, apenas um não havia concluído o curso, pois embora houvesse cursado todos os estágios, restavam-lhe algumas poucas disciplinas para cumprir. Entrevistamos, aproximadamente, 90% dos professores licenciados aquele ano, pois do total de onze, foram entrevistados dez, sendo um deles o participante da entrevista piloto.

Com relação ao curso de Letras investigado, este localiza-se no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Como mencionado no texto introdutório desta tese, a referida unidade federativa, faz fronteira com dois países de língua espanhola: Bolívia e Paraguai. No total, são onze cidades localizadas na fronteira com o Paraguai – Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caracol, Coronel Sapucaia, Japorã, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho e Sete Quedas – e uma cidade bifronteiriça, que faz fronteira com o Paraguai e a Bolívia – Corumbá.

Embora seja um estado fronteiriço, tendo em vista as atuais mudanças na legislação, por meio da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que mantém somente o ensino da língua inglesa como obrigatório na educação básica, atualmente, houve uma redução tanto na carga horária, como no número de escolas públicas que oferecem a língua espanhola no Mato Grosso do Sul. Em algumas cidades do interior do estado, como Aquidauana, por exemplo, a língua espanhola não é mais ofertada nas escolas públicas. Em Campo Grande, sua oferta está relegada, principalmente, às chamadas escolas de autoria, escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, nas quais há duas aulas semanais de língua inglesa e uma aula de língua espanhola. De acordo com informação na página da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul²⁷, em 2018, onze unidades escolares de Campo Grande formaram o grupo de escolas de autoria.

Quanto à estrutura curricular cursada pelos participantes da pesquisa²⁸, esta contempla conteúdos de cultura geral e profissional, conteúdos de formação específica, conteúdos de formação pedagógica, conteúdos de dimensões práticas e disciplinas complementares optativas. Os conteúdos referentes à língua espanhola, estão contemplados nas seguintes dimensões: formação específica; prática e disciplinas complementares optativas. No quadro a seguir, explicitamos as referidas disciplinas:

²⁷ Informação disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/ainda-ha-vagas-nas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-em-cinco-municipios/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

²⁸ A estrutura curricular cursada pelos professores que participaram da pesquisa foi aprovada pela Resolução do Conselho de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul COEG/UFMS n. 306/2012. Atualmente, há outra estrutura vigente, aprovada pela Resolução COGRAD/UFMS n. 592/2018 e implantada no ano de 2019.

**Quadro 2 – Disciplinas relativas à língua espanhola do Curso de Letras
Português-Espanhol**

COMPONENTES CURRICULARES / DISCIPLINAS	CH
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Língua Espanhola I	51
Língua Espanhola II	51
Língua Espanhola III	51
Língua Espanhola IV	51
Língua Espanhola V	51
Língua Espanhola VI	51
Língua Espanhola VII	51
Língua Espanhola VIII	51
Literaturas de Língua Espanhola I	34
Literaturas de Língua Espanhola II	34
Literaturas de Língua Espanhola III	34
Literaturas de Língua Espanhola IV	34
CONTEÚDOS DE DIMENSÕES PRÁTICAS	
Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I	68
Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II	51
Estágio Obrigatório em Língua Espanhola III	51
Estágio Obrigatório em Língua Espanhola IV	51
Prática de Ensino III: Língua Espanhola	17
Prática de Ensino IV: Língua Espanhola	17
Prática de Ensino V: Língua Espanhola	17
Prática de Ensino VI: Língua Espanhola	17
Prática de Ensino VII: Língua Espanhola	34
Prática de Ensino VIII: Língua Espanhola	17
COMPLEMENTARES OPTATIVAS	
Comprensión Lectora I	34
Comprensión Lectora II	34
Cultura Hispânica I	34
Cultura Hispânica II	34
Cultura Espanhola I	34
Cultura Espanhola II	34
Expresión Escrita I	34
Expresión Escrita II	34
Teoria e Técnica em Tradução em Língua Espanhola I	34
Teoria e Técnica em Tradução em Língua Espanhola II	34

Fonte: Elaboração própria

Com relação às disciplinas relativas à língua espanhola, salienta-se que os informantes da pesquisa cursaram o componente específico Língua Espanhola durante os oito semestres do curso, totalizando 408 h/a. É preciso considerar que, conforme nossa experiência enquanto professora do referido curso, os alunos-professores, em sua maioria, chegam à universidade sem conhecimentos básicos de língua espanhola, tendo que aprendê-la desde o nível mais inicial. Tal fato influencia o modo de trabalhar a referida disciplina, bem como o nível de língua que o aluno adquirirá até o final do curso.

Outro aspecto importante é a ênfase dispensada ao ensino da cultura da língua espanhola. Conforme o Quadro 2, ao longo do curso, obrigatoriamente, eram realizadas quatro disciplinas referentes às literaturas dos países hispanofalantes. Além disso, ressalta-se que dentre as disciplinas optativas, as disciplinas Cultura Hispânica I e II foram, sistematicamente, oferecidas quando nossos informantes eram alunos do curso, tendo uma grande adesão por parte destes. De acordo com suas ementas, tais disciplinas contemplam o estudo da cultura dos povos hispanos e hispano-americanos, o sujeito da literatura, assim como o levantamento de obras e autores.

Dentre os conteúdos de dimensões práticas referentes à área de espanhol, encontravam-se os Estágios e as Práticas de Ensino, como pode ser observado no Quadro 2. No referido curso, a Prática de Ensino serve como base teórica para a realização dos Estágios Obrigatórios, sendo uma disciplina que ocupa o lugar da Didática Específica. É na disciplina Estágio Obrigatório que o aluno se insere no ambiente da escola, seja observando, colaborando, pesquisando ou regendo aulas²⁹.

O aluno licenciado nesse curso é habilitado a ministrar aulas de língua portuguesa, língua espanhola e suas respectivas literaturas no ensino fundamental ou médio³⁰. Dessa forma, os conteúdos de formação específica e de dimensão prática contemplavam disciplinas referentes às três habilitações. Assim, havia, no curso, estágios que tratavam tanto da língua portuguesa, quanto da língua espanhola e, também, das literaturas da língua portuguesa. Os estágios de língua portuguesa e de língua espanhola são desenvolvidos no ensino fundamental e médio, já os de literaturas da língua portuguesa são realizados somente no ensino médio, visto que

²⁹ Além das atividades realizadas na escola, essa disciplina prevê encontros de orientação realizados na UFMS.

³⁰ Os professores de língua estrangeira também podem atuar na Educação Infantil.

a Literatura é somente ministrada nesse nível de ensino e, desde a publicação da Resolução SED/MS n. 3.196/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), integrada ao ensino de Língua Portuguesa.

O curso de Letras investigado divide-se em oito semestres, sendo que a Prática de Ensino específica, de acordo com a estrutura vigente na época, era cursada do 3º ao 8º semestre do curso. Os estágios, por sua vez, ocorriam na segunda metade do curso, isto é, nos quatro últimos períodos, conforme pode ser observado no quadro de semestralização a seguir:

Quadro 3 – Semestralização da disciplina estágio na grade curricular do curso de Letras Português-Espanhol

PERÍODO DO CURSO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
5º semestre	Estágio Obrigatório de Língua Espanhola I	68
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa I	68
6º semestre	Estágio Obrigatório de Língua Espanhola II	51
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa II	51
7º semestre	Estágio Obrigatório de Língua Espanhola III	51
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa III	51
	Estágio Obrigatório de Literaturas da Língua Portuguesa I	34
8º semestre	Estágio Obrigatório de Língua Espanhola IV	51
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa IV	51
	Estágio Obrigatório de Literaturas da Língua Portuguesa II	34

Fonte: Elaboração própria

Em conformidade com o quadro anterior, no total, considerando os diferentes componentes relativos ao estágio, o licenciado em Letras Português-Espanhol da FAALC/UFMS cursava, obrigatoriamente, uma carga horária de 510h de estágio, quantidade superior à exigida nas normativas pertinentes.

Embora, nesta pesquisa, interessam-nos somente os estágios de língua espanhola, ressaltamos que os estágios de língua portuguesa e literatura da língua portuguesa eram desenvolvidos de maneira semelhante àquele, considerando-se as especificidades dos conteúdos aos quais se referem.

Com relação às disciplinas que contemplavam o estágio de língua espanhola, os Estágios Obrigatórios de Língua Espanhola I e II eram realizados no ensino fundamental e os Estágios Obrigatórios de Língua Espanhola III e IV eram desenvolvidos no ensino médio, ambos em escolas conveniadas à universidade e previamente selecionadas pela Coordenação de Estágio (COE). Tais unidades escolares são denominadas escolas parceiras no âmbito do referido curso de Letras. No geral, há três ou quatro escolas parceiras em um semestre, a depender da disponibilidade de cada estabelecimento.

Quanto ao grupo de professores orientadores de estágio, este é constituído por professores de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Linguística, Literatura, Línguas Estrangeiras entre outros. Dessa forma, diferentemente do que ocorre em outras instituições de formação de professores, não há docentes que se dediquem exclusivamente ao Estágio Obrigatório.

Os estágios cursados pelos participantes desta pesquisa foram realizados sob a forma de projeto em três escolas parceiras localizadas próximo ao câmpus universitário. Nos Estágios Obrigatórios I e III, os alunos-professores desenvolveram uma pesquisa na unidade escolar sobre um tema definido pela COE, juntamente com os professores orientadores. O Estágio Obrigatório de Língua Espanhola I foi realizado no ensino fundamental e o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola III no ensino médio. Nessas disciplinas, os alunos-professores, divididos em grupos, realizaram as pesquisas nas escolas parceiras e divulgaram seus resultados ao grupo de professores orientadores, bem como a seus colegas de turma, durante seminários realizados na universidade. O trabalho final dos referidos estágios consistiu na escrita de um artigo.

Os Estágios Obrigatórios II e IV referiam-se à etapa de regência. Neles, os acadêmicos estagiários ministraram treze horas-aula para turmas do ensino fundamental, no Estágio Obrigatório de Língua Espanhola II, e oito horas-aula para grupos do ensino médio, no Estágio Obrigatório de Língua Espanhola IV. Durante essas disciplinas, os acadêmicos estagiários elaboraram uma sequência didática que foi desenvolvida em uma das séries do ensino fundamental ou médio. Ao final do

estágio, o acadêmico necessitava entregar um portfólio, gravado em CD, para que este ficasse disponível para o curso e para a escola campo de estágio.

Cabe salientar a ênfase dada ao ensino da cultura durante o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola II, pois não há e nunca houve obrigatoriedade de oferta do espanhol no ensino fundamental, de acordo com a legislação. Dessa forma, nenhuma das escolas parceiras possuía a língua espanhola no currículo do ensino fundamental e, por isso, os alunos-professores foram orientados a planejarem aulas voltadas a respeito dos aspectos culturais da língua, uma vez que teriam poucas horas de regência para desenvolver os conteúdos. No ensino médio, embora não haja mais a obrigatoriedade de oferta do Espanhol, uma das escolas parceiras mantinha essa disciplina em seu currículo naquela época, sendo os estagiários de espanhol, geralmente, alocados nela. Assim, o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola foi realizado sob a forma de minicurso, cuja ênfase recaiu nos aspectos culturais da língua, de modo a abranger conteúdos básicos em um curto período de tempo.

Com relação ao período do ano em que os estágios são realizados no curso investigado, é preciso salientar uma peculiaridade: as regências de aulas são ministradas em uma semana totalmente dedicada à área de linguagens. Nesse quesito, desde o ano de 2016 tem havido uma autonomia das escolas campo no que diz respeito à determinação dos dias letivos em que o estágio de regência ocorre. Nessas escolas, costuma-se eleger uma semana do calendário letivo para que os alunos-professores ministrem suas aulas. Na referida semana, não há aulas de outros componentes curriculares, a não ser Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira. Se por um lado há vantagens no que se refere à não interferência na programação da escola e do professor regente e no acompanhamento das aulas pelos professores supervisores, por outro lado, o grande número de aulas a serem ministradas acaba se tornando cansativo para os estagiários e a concentração de aulas da mesma área pode desmotivar os alunos do campo de estágio.

A disciplina Estágio Obrigatório, conforme descrita anteriormente, foi cursada por dois grupos de futuros professores: concluintes de 2016 e concluintes de 2017. Para este estudo, foram entrevistados alunos-professores de um dos dois grupos. Do universo de onze alunos-professores que haviam finalizado as quatro disciplinas de Estágio Obrigatório de Língua Espanhola até 2017, foram entrevistados dez, tendo um deles sido participante da entrevista piloto.

4.5

Os procedimentos de análise: a análise textual discursiva

Nesta tese, entende-se que a análise dos dados parte de um processo de interpretação do *corpus*, a partir dos conhecimentos, das intenções e das teorias utilizadas pelo pesquisador. Por valorizar o discurso e empreender um afastamento dos sentidos imediatos em direção a um aprofundamento inferencial, optou-se pela análise textual discursiva como metodologia de análise dos dados.

Emprega-se, neste estudo, tal metodologia à luz da obra de Moraes e Galiazzi (2016). Esta intenciona reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Ela pode ser entendida como um processo auto organizado do qual emergem compreensões a partir de um ciclo composto por três elementos: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente.

O processo de desmontagem dos textos é também denominado de unitarização, sendo considerado o primeiro momento do ciclo de análise. Nele, está implicado o exame detalhado dos textos, por meio de sua fragmentação, visando a produzir unidades constituintes (enunciados) referentes aos fenômenos estudados.

Em tal processo, a relação entre leitura e interpretação faz-se essencial, pois pressupõe-se que toda leitura é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Isso porque, nas palavras de Moraes e Galiazzi (2016) “[...] todo texto possibilita uma multiplicidade leituras; leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos e com os campos semânticos que se inserem”. Dessa forma, embora possam haver interpretações semelhantes dentro de determinados grupos, são possíveis múltiplas interpretações. Assim, pode-se dizer que o pesquisador atribui significados aos textos a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias.

A análise textual discursiva pretende construir significados a um conjunto de textos, assumidos como significantes. Os sentidos construídos dependem não só dos autores dos textos, mas também do pesquisador. Cabe a este esforçar-se em exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro. A multiplicidade de significados que se pode construir a partir do material analisado se origina nas diferentes perspectivas teóricas que podem embasar cada leitura, uma vez que toda leitura é realizada a partir de pressupostos teóricos, sejam eles conscientes ou não.

O conjunto de documentos utilizados para a análise é denominado de *corpus*. Este é constituído essencialmente de produções textuais, que podem ser produzidas especialmente para a pesquisa ou podem ser documentos já existentes. Os textos são compreendidos como:

[...] produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 38).

A desconstrução ou unitarização dos textos é o primeiro passo da análise propriamente dita, a partir da qual surgem as unidades de análise, também chamadas unidades de sentido ou de significado. A unitarização do *corpus* constitui-se em um processo de desmontagem dos textos, destacando seus elementos constituintes, a fim de focalizar os detalhes e as partes que os compõem. Tal fragmentação concretiza-se mediante as leituras do material, nas quais identifica-se e codifica-se cada fragmento destacado. Estes, por sua vez, constituem as unidades de análise, sendo cada uma delas um elemento de significado pertinente ao fenômeno investigado.

As unidades de significado são identificadas em função dos propósitos da pesquisa. Elas podem ser tanto definidas *a priori*, quando se conhece de antemão os grandes temas da análise, quanto serem emergentes, construídas a partir da análise e em consonância com os objetivos do estudo.

Para que a análise textual discursiva ocorra é necessário um envolvimento intenso com as informações do *corpus*, isto é, uma impregnação profunda dos elementos do processo analítico. É esse envolvimento intenso que possibilitará a interpretação dos documentos analisados.

Tendo como referência a teoria dos sistemas complexos, a referida impregnação passa por um processo de desorganização, que consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos. É a partir da desordem dos textos antes ordenados que surgirá uma nova ordem e novas compressões em relação aos fenômenos investigados.

Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 43) “[...] fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando construção de teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados

fenômenos”. Destaca-se, assim, que do processo de unitarização, podem emergir unidades de significado que se afastam dos sentidos mais explícitos dos textos, correspondendo a interpretações do pesquisador.

O segundo momento do ciclo de análise refere-se ao estabelecimento de relações, que consiste na categorização das unidades de significado previamente construídas. As categorias nada mais são do que conjuntos de elementos de significação próximos, que são nomeadas e definidas, na medida em que vão sendo construídas, com maior precisão em cada etapa.

É possível construir diferentes níveis de categorias, denominando-as, em alguns casos, iniciais, intermediárias e finais. O conjunto das categorias constitui o elemento de organização do metatexto, pois é a partir desse conjunto que o pesquisador produzirá as descrições e interpretações que possibilitarão novas compreensões a partir da análise.

Na análise textual discursiva, as categorias podem ser produzidas por intermédio de três diferentes métodos: dedutivo, indutivo e intuitivo. No método dedutivo parte-se do geral para o particular, sendo as categorias construídas antes mesmo do exame do *corpus*, a partir das teorias escolhidas previamente, denominadas de categorias *a priori*. Já o método indutivo caminha do particular ao geral e consiste em produzir as categorias a partir das unidades de sentido definidas desde o *corpus*, em um exercício no qual o pesquisador organiza conjuntos de elementos semelhantes, no geral, com base em seus conhecimentos tácitos. Estas últimas referem-se a categorias emergentes. Nesse caso, não significa que não haja teorias orientadoras, mas sim que elas não são conhecidas e assumidas pelo pesquisador de maneira consciente. Esses dois métodos podem ser combinados em um processo no qual o pesquisador parte de categorias definidas *a priori*, com base nas teorias que fundamentam a pesquisa, transformando gradativamente o conjunto inicial de categorias a partir da análise do *corpus*. No método intuitivo, por sua vez, as categorias originam-se por meio de inspirações repentinas, denominadas *insights*, que se apresentam ao pesquisador devido a uma intensa impregnação nos dados referentes ao fenômeno estudado.

Algumas das propriedades desejáveis em conjuntos de categorias são a validade ou pertinência e a homogeneidade. A validade ou pertinência está relacionada aos objetivos e ao objeto de análise. Diz-se que “[...] um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os

fenômenos pesquisados” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 48). Para que as categorias sejam homogêneas, elas precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, ou seja, um mesmo contínuo conceitual.

Na análise textual discursiva não se adota a propriedade de exclusão mútua, pois entende-se que esse critério não se sustenta face as múltiplas leituras do texto. Desse modo, uma mesma unidade pode ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. Para tanto, faz-se mister que o pesquisador explicita seus pressupostos de análise, a fim de que não confunda os leitores. A superação da regra de exclusão mútua “[...] representa um esforço no sentido da fuga da fragmentação e do reducionismo” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 49). No exame das categorias, “[...] o desafio é exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 49).

As categorias não são encontradas prontas nos textos examinados, elas precisam ser construídas pelo pesquisador a partir de um mesmo conjunto de informações. Dessa forma, elas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso, que envolve o estabelecimento de relações entre os elementos que compõem cada uma delas, bem como a construção de relações entre as várias categorias da análise. Vale salientar que cada categoria pode dar origem a subcategorias.

Uma vez definidas e explicitadas as categorias a partir dos elementos que as constituem, inicia-se a construção da estrutura de um metatexto. Nesse processo, é necessário que o pesquisador assuma a função de autor de seus próprios argumentos, para que a partir dos argumentos parciais de cada categoria, explicita um argumento aglutinador do todo, isto é, costure as diferentes categorias entre si a fim de expressar a compreensão do todo. No movimento de construção do metatexto, não se pretende retornar os textos originais, mas sim construir um novo texto, que embora seja originado nos textos primários, expresse a compreensão do pesquisador sobre os sentidos construídos a partir deles.

A terceira etapa do ciclo da análise textual discursiva consiste na expressão das compreensões atingidas mediante a captação do novo emergente. É nessa etapa que se constrói o metatexto, que pode ser produzido por meio de descrição e interpretação, com vistas a atingir os objetivos da análise. Os textos mais descritivos mantêm-se mais próximos do material de análise, enquanto os textos mais

interpretativos, afastam-se mais do material original em busca de uma teorização e abstração mais profundas.

Simultâneo ao processo de categorização, o pesquisador pode ir construindo textos parciais para as diferentes categorias, que, gradativamente, poderão ser integrados à estruturação do texto como um todo. Nesse sentido, juntamente com suas compreensões iniciais e parciais o pesquisador pode, também, elaborar argumentos centralizadores ou teses parciais para cada uma das categorias, ao mesmo tempo que produz de um argumento central ou tese para sua análise. O argumento central funciona como o elemento organizador e estruturador de todo o texto, que permite ao pesquisador fugir da fragmentação excessiva e, também, assumir-se como autor de seu texto.

A produção do metatexto caracteriza-se pelo esforço do pesquisador em expressar as intuições e entendimentos alcançados a partir da impregnação intensa com o *corpus* de análise. Consiste, assim, em um processo reiterativo no qual os entendimentos atingidos são retomados em busca de mais sentidos.

Quanto à teorização em análise textual discursiva, pode-se dizer que esta

[...] implica um movimento de afastamento do material empírico, um exercício de abstração e descontextualização em que se procura expressar compreensões que a análise possibilitou. A impregnação na análise possibilita *insights* criativos que, uma vez explicitados com clareza, constituem novas teorias sobre os fenômenos investigados (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 59).

Dessa forma, a teorização ocorre por meio da interpretação, mediante a construção de novas teorias a partir do exame do material do *corpus*. Nesse sentido, as teorias emergem da análise do conjunto de textos, sem significar, todavia, que elas já se encontrem dadas no *corpus* a espera de serem descobertas. O que ocorre é um exercício construtivo gradativo.

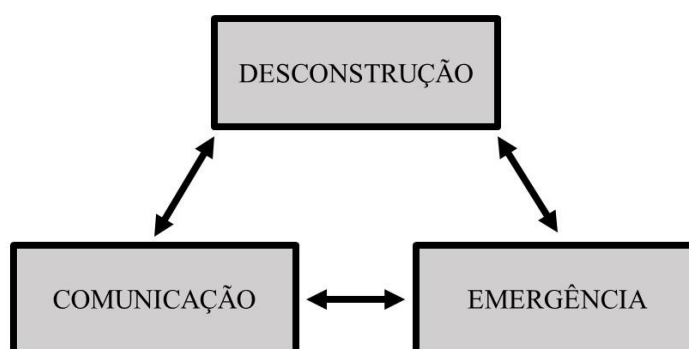
Outro modo de teorizar em análise textual discursiva é a partir da ampliação das teorias selecionadas *a priori*. Nessa perspectiva, teorizar é tornar as categorias existentes, bem como suas relações, mais complexas, ampliando e complementando as teorias previamente determinadas. Ambos os modos de teorização são válidos.

A validade e confiabilidade dos resultados de uma análise textual discursiva constroem-se ao longo do processo por meio do rigor com que é conduzida cada etapa. Além disso, a ancoragem dos argumentos na realidade empírica, por meio do uso de citações, é outro modo de garantir a validade da pesquisa. Ainda, a

construção de uma qualidade formal, mediante o esforço do pesquisador em superar a descrição para atingir a interpretação, funda a validade de um metatexto.

Considerando o exposto, a análise textual discursiva pode ser entendida como um ciclo, que envolve a desconstrução do material de análise, a emergência de novas compreensões e a comunicação de tais entendimentos por meio da produção escrita. A Figura 2 representa esse ciclo:

Figura 2 - Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 63

Assim, compreende-se a análise textual discursiva como um processo emergente de compreensão, no qual o surgimento de novos entendimentos se dá a partir da fragmentação e desorganização dos textos do *corpus*. Tais compreensões necessitam ser validadas e explicitadas cada vez com maior clareza na forma de produções escritas, culminando na produção de metatextos. Considera-se que a desordem e o caos possibilitam a emergência de formas novas e criativas de compreender os fenômenos investigados.

A seguir, apresentamos a análise que elaboramos a partir dos dados presentes no *corpus* da pesquisa.

5

Resultados e discussão

Na análise que apresentaremos neste capítulo, a fim de responder as questões e cumprir os objetivos propostos para esta pesquisa, decidimos realizar dois movimentos. O primeiro refere-se à análise dos elementos que constituem a identidade profissional docente dos futuros professores de espanhol, para, em seguida, abordar como o estágio foi percebido por esses sujeitos durante o curso de formação inicial e observar as marcas deixadas em suas identidades. Para que esses movimentos ocorressem, além de abordar o estágio em sua categoria específica, foi necessário analisar como esse momento da formação permeou as demais categorias.

Para a construção deste capítulo, iniciamos traçando o perfil dos participantes da pesquisa. Na sequência, apresentamos como foi realizado o processo de definição das categorias de análise, as quais são discutidas em subtópicos específicos dedicados a cada uma delas. Por fim, sintetizamos os resultados deste estudo.

5.1

Os participantes da pesquisa

No quadro que apresentamos na sequência, procuramos retratar os participantes da pesquisa, a partir das informações obtidas por meio dos questionários. O propósito desse instrumento foi conhecer, sobretudo, o histórico dos futuros professores com relação às experiências prévias com o idioma e com a docência. Utilizamos nomes fictícios do universo hispânico a fim de preservar a identidade dos nossos informantes.

Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Informação relevante
Alba	Iniciou o estudo do espanhol no curso de Letras. Atuou no Pibid durante três anos, ministrando aulas de língua portuguesa. É professora de catequese desde 2012.
Belinda	Iniciou o estudo do espanhol na escola em que estudava no 1º ano do ensino médio. Desde a primeira metade do curso de Letras, ministra aulas de língua portuguesa e redação, atuando em cursinhos pré-vestibular e preparatórios, como o cursinho Pró-Enem UFMS ³¹ , assim como no ensino fundamental e médio. Atuou como professora de Português para Estrangeiros durante um ano e meio em uma organização não governamental de intercâmbio voluntário. Ministrou aula de língua espanhola durante um ano em um cursinho pré-vestibular.
Blanca	Iniciou o estudo da língua espanhola no curso de Letras. Suas experiências com a docência referiam-se a substituições na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Havia cursado o Magistério há seis anos.
Carmen	Aprendeu o espanhol no curso de Letras, não havendo estudado esse idioma antes. No Pibid, ministrou aulas de língua portuguesa e em substituições, aulas de português e redação.
Clara	Iniciou o estudo do espanhol aos quinze anos em um curso livre de línguas. Suas experiências com a docência referiam-se ao Pibid, no qual desenvolveu dois projetos, ambos de língua portuguesa, ao longo de três anos; a substituições de espanhol no ensino fundamental e médio, e, no momento da entrevista, atuava como professora substituta de espanhol na educação infantil e no ensino fundamental em uma escola pública.
Ernesto	Iniciou o estudo do espanhol no curso de Letras. Não teve experiências prévias com a docência. Atuava, no momento, como assistente administrativo.
Margarita	Iniciou o estudo da língua espanhola no curso de Letras. Havia cursado o Normal e Direito. Teve experiências com a docência, prévias ao curso de Letras, na década de 1970 durante seis anos, atuando como professora de Língua Portuguesa e Produção Interativa. Durante o curso de Letras, no Pibid, ministrou aulas de língua portuguesa.
Samanta	Iniciou o estudo da língua espanhola no curso de Letras. Durante a graduação, atuou no Pibid durante um ano, ministrando aula de língua portuguesa. Foi professora em um instituto teológico e há vinte anos atua na escola bíblica de sua igreja.
Tatiana	Embora tenha parentes paraguaios, iniciou o estudo do espanhol no curso de Letras. Os avôs paraguaios, com os quais tinha contato, falavam guarani entre si. Suas experiências com a docência tratavam-se do Pibid de língua portuguesa e de substituições de aula de língua espanhola.

Fonte: Elaboração própria

³¹ De acordo com as informações encontradas em sua página web, o cursinho Pró-Enem UFMS é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE), em parceria com a Gerência de Recursos Humanos da Pró-Reitoria de Administração e de Infraestrutura (PROADI), que visa criar oportunidades para que servidores, seus dependentes e a comunidade externa possam ingressar no ensino superior. Um de seus objetivos é oportunizar um espaço teórico-prático para estimular o fortalecimento do exercício profissional de acadêmicos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da UFMS, sobretudo os de licenciatura (Disponível em: <https://proenem.ufms.br/?page_id=7>. Acesso em: 6 dez. 2018).

Observa-se, no perfil do grupo de participantes, que, em sua maioria (sete dos nove entrevistados), o estudo da língua espanhola foi iniciado no curso de graduação em Letras. Também, suas experiências com a docência durante o curso de formação inicial referem-se, na maior parte dos casos (oito dos nove informantes), ao ensino da língua portuguesa, sendo o estágio sua única experiência com o ensino de espanhol. Além disso, dois entrevistados haviam cursado o Normal e o Magistério. Ademais do ensino formal, dois entrevistados tinham experiências com o ensino no âmbito religioso. Tais aspectos serão retomados à medida que analisarmos as categorias estabelecidas para este estudo, sobre as quais tratamos no tópico a seguir.

5.2

As categorias de análise

Para a definição das categorias de análise, utilizamos os métodos dedutivo e indutivo. Assim, partindo de categorias definidas com base nas teorias escolhidas, encaminhamos transformações gradativas no conjunto inicial, a partir do exame das informações contidas no *corpus* de análise. Inicialmente, após realizar uma leitura atenta dos textos que compuseram nosso *corpus*, retomamos e aprofundamos nosso referencial teórico para que pudéssemos definir as categorias iniciais, a saber:

Quadro 5 – Categorias iniciais

Categorias iniciais
I – Dimensão motivacional
II – Dimensão representacional
III – Identidade linguística
IV – Estágio

Fonte: Elaboração própria.

Embora nos questionamos se o estágio deveria compor uma categoria aparte ou permear as demais, tendo em vista a quantidade de unidades de sentido referentes a essa etapa da formação, foi necessário que ele constituísse uma categoria única. O contrário aconteceu com a identidade linguística, pois, em um primeiro momento,

acreditamos que ela seria uma categoria produtiva, no entanto, ao aprofundar a análise, percebemos que não havia dados suficientes para que ela compusesse uma categoria em separado. Dessa forma, esse conceito perpassou os eixos de análise, sobretudo, no que tange à dimensão representacional da identidade docente. Assim, as categorias finais foram estabelecidas da seguinte maneira:

Quadro 6 – Categorias finais

Categorias finais
I – Dimensão motivacional
II – Dimensão representacional
III – Estágio

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao método indutivo, este nos auxiliou a definir as subcategorias com base nas unidades de sentido encontradas no *corpus*, ou seja, tais subcategorias emergiram do processo de unitarização dos textos. Dessa forma, em um primeiro momento, os textos foram desconstruídos para que então pudéssemos chegar às subcategorias de cada aspecto investigado.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias finais, as subcategorias e a quantidade de unidades de sentido da análise.

Quadro 7 – Categorias finais, subcategorias e quantidade de unidades de sentido

Categorias finais	Subcategorias	Quantidade de unidades de sentido
I – Dimensão motivacional	I.I – Motivação para a escolha do curso de Letras	4
	I.II – Motivação para a escolha da habilitação Português-Espanhol	5
	I.III – Motivação para a docência do espanhol	4
II – Dimensão representacional	II.I – Imagem do professor de espanhol	5
	II.II – Imagem de si enquanto professor de espanhol	3
III – Estágio	III.I – Encontros, descobertas e transformações	3
	III.II – Relação teoria e prática	2
	III.III – Críticas	2

Fonte: Elaboração própria.

5.3

“O meu primeiro intuito era fazer Letras Língua Portuguesa, que era o que eu sempre gostei [...]”: a dimensão motivacional

A dimensão motivacional, conforme foi abordado no Capítulo 2, remete à escolha da docência e à motivação para esta, ou seja, está relacionada ao projeto profissional de um indivíduo (NASCIMENTO, 2007). No que se refere a este estudo, chegamos a três subcategorias relacionadas a essa dimensão, as quais detalhamos no quadro a seguir:

Quadro 8 – Subcategorias da dimensão motivacional

Categoria	Subcategorias
I – Dimensão motivacional	I.I – Motivação para a escolha do curso de Letras
	I.II – Motivação para a escolha da habilitação Português-Espanhol
	I.III – Motivação para a docência do espanhol

Fonte: Elaboração própria.

Referente à subcategoria I.I, a **motivação para a escolha do curso de Letras**, quatro unidades de sentido emergiram do *corpus*, conforme descrito a seguir:

Quadro 9 – Unidades de sentido da subcategoria motivação para a escolha do curso de Letras

Subcategoria	Unidades de sentido
I.I – Motivação para a escolha do curso de Letras	I.I.I – A busca por uma realização pessoal
	I.I.II – A influência das experiências escolares
	I.I.III – A afinidade com a área
	I.I.IV – A oportunidade no processo seletivo

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à motivação para a escolha do curso de Letras, quatro participantes, Blanca, Clara, Samanta e Tatiana, referem-se a esta como sendo uma **busca por uma realização pessoal**, ligada a um desejo que surgiu quando ainda eram crianças. Começamos pelo depoimento de Blanca:

[...] É que desde criança, eu sempre quis ser professora. Então isso sempre foi forte em mim. E acho que o momento que marcou muito foi antes de eu entrar na

graduação, quando eu fiz o magistério, porque na primeira vez que eu entrei em sala de aula, eu tinha certeza que aquilo era importante, que era o que eu gostaria de fazer (Blanca. Entrevista, 2017).

Observamos que Blanca afirma que a vontade de se tornar professora era um sentimento forte nela, que existia desde a infância. A participante ainda menciona o fato de ter cursado o magistério que, para ela, foi o momento no qual sentiu que havia se tornado professora. Podemos observar, dessa forma, que sua biografia e suas experiências são fatores que influenciam a percepção que ela tem de sua identidade como professora.

No que diz respeito à Clara, há também referência a uma vontade surgida quando criança e a suas experiências da infância (dar aula para a avó e para a irmã), conforme o depoimento a seguir:

Primeiro, [...] eu nem ia fazer Sisu, nem nada, porque eu já tinha passado numa faculdade de Direito lá para o interior de São Paulo. Só que, assim, lá no fundo, eu sempre tive aquela vontade de ser professora. Então, desde criancinha, eu dava aula para minha irmã, dava aula para minha vó, então, eu tinha aquela vontade e sempre ficou lá, guardadinha. Aí, eu prestei o Sisu, mas foi, assim, na brincadeira. Eu falei: “Ah, vou colocar e o que der, vai ser”. Eu coloquei Direito e Letras, e eu passei em Direito aqui, na UEMS³², e Letras aqui, na Federal. Como eu já conhecia a Federal, eu vim para cá [...] (Clara. Entrevista, 2017).

Em sua fala, fica evidente que embora Clara tivesse outras opções de cursos de graduação, um no interior de São Paulo, estado no qual ela morava, e outro em Mato Grosso do Sul, ela optou pelo curso de licenciatura. Outro fator que influenciou sua decisão foi o fato de ela já conhecer a instituição de ensino na qual estudaria, a UFMS.

Samanta, por sua vez, vive uma trajetória diferente de Blanca e Clara, pois embora revele sempre ter tido o desejo de estudar Letras, não pôde vivenciá-lo devido as suas escolhas de vida, conforme evidenciado em sua fala:

A princípio, eu sempre quis fazer Letras, mas a minha faculdade foi outra. Eu me casei com dezesseis anos, então, fui fazer outras coisas da vida, trabalhar, cuidar de casa, cuidar de filho, de marido e, infelizmente, o sonho da faculdade foi ficando para trás. E eu vi, assim, que o Enem, para mim, foi algo que facilitou, porque eu consegui realizar o meu sonho de entrar numa faculdade federal (Samanta. Entrevista, 2017).

³² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Em outro momento da entrevista, Samanta menciona que o desejo de cursar Letras surgiu por causa da influência de sua primeira professora, aos sete anos de idade, e que, desde então, sabia que queria seguir essa profissão:

[...] O meu primeiro intuito era fazer Letras Língua Portuguesa, que era o que eu sempre gostei, sempre quis ser professora desde os meus sete anos com a primeira professora que eu tive que foi maravilhosa e outras também [...] (Samanta. Entrevista, 2017).

Essa participante refere-se ainda ao sentimento de que sua opção pela docência é uma vocação, mesmo reconhecendo a existência do movimento de profissionalização:

[...] Algumas pessoas dizem que dar aula, ser professora, alguns não classificam, ficam até bravos de falar que isso é um dom. Não acreditam nisso e falam: “Não, eu sou profissional, eu não sou vocacionado a isso”. Mas eu acredito muito no dom, no talento, na vocação, então, eu penso que isso sempre esteve dentro de mim, apesar de eu não poder colocar em prática da forma como eu gostaria, por causa das questões que eu já coloquei aqui. Mas eu creio que isso já está dentro das pessoas, a forma que você sente, que você gosta de fazer, que você quer ensinar (Samanta. Entrevista, 2017).

Quanto a isso, Tardif (2013) afirma que o ensino como vocação ou o ensino como ofício são formas que ainda persistem na América Latina e coexistem com o movimento de profissionalização, gerando tensões e contradições no cerne de seu desenvolvimento social. A visão da docência como vocação advém do período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, época em que o ensino estava entregue, principalmente, às comunidades religiosas católicas e protestantes. Nesse contexto, a vocação trata-se de um movimento interior, de uma força subjetiva, que leva a professora a cumprir uma importante missão: o ensino, que naquela época nada mais era que a profissão da fé religiosa junto às crianças.

Para Tardif (2013) ainda que o caráter religioso tenha desaparecido com a modernização das sociedades atuais, a visão vocacional tem um impacto profundo nas concepções posteriores de ensino e de trabalho das professoras, perdurando até os dias de hoje. Podemos citar como exemplos o fato de que algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação (que é o caso de nossa informante), a presença da dimensão moral ou normativa (a professora deve ser um modelo), as numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino, as condições de

trabalho difíceis e a pouca valorização social das professoras. Para Marcondes e Leite (2014), a persistência do entendimento da docência como vocação, missão ou sacerdócio é um aspecto que dificulta sua profissionalização.

É preciso considerar que a religião pode ser um fator que influencia esse posicionamento de Samanta, uma vez que não é possível separar a identidade pessoal de um sujeito de sua identidade profissional, pois, segundo Flores (2015), o lado pessoal e o lado profissional integram-se continuamente no desenvolvimento da identidade no processo de tornar-se professor. Nessa direção, é preciso lembrar que Samanta é uma líder religiosa, que foi professora em um instituto teológico e que há anos ministra aulas na escola dominical de sua igreja.

Além disso, embora haja um movimento de profissionalização da docência e uma luta pelo reconhecimento do professor como um profissional, nem sempre há correspondência entre as identidades de um indivíduo e as identidades atribuídas a ele pelo outro (DUBAR, 2005). Assim, observamos que a identidade que é atribuída ao professor como profissional é recusada por Samanta, que se vê como uma professora vocacionada.

Também, não podemos deixar de mencionar que há diversos fatores contrários ao movimento de profissionalização da docência, já que esta parece combinar, atualmente, com uma proletarização do trabalho do professor (concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, insegurança no emprego e no estatuto) que contribuem para que haja uma resistência entre os professores para uma transição entre a idade do ofício e a idade da profissão (TARDIF, 2013).

A respeito de Tatiana, assim como as demais participantes até aqui mencionadas, há uma relação entre a motivação para a opção pelo curso de Letras e o seu gosto, desde a infância, por ajudar seus colegas a aprenderem. Mesmo havendo empecilhos para essa escolha, como a falta de apoio de seus pais, o curso de Letras representava uma busca por uma realização pessoal para ela:

[...] Eu aprendi a ler sozinha com cinco anos e devoro tudo, o tempo todo que eu posso ler, eu estou lendo. Então, desde que eu entrei na primeira série, sempre me colocaram, a professora sempre me colocou para ajudar colega e eu adorava isso. Sempre adorei. Então, quando eu via alguém progredindo, nossa, para mim era sucesso, era fantástico. E ler principalmente. Qualquer livro que entregam na minha mão, eu devoro. Então, não tinha outra coisa. Eu sempre soube que eu queria trabalhar nessa área. Poder ensinar essas coisas é fantástico. Eu acho que nunca me

vi em outra situação, mesmo a minha família nunca me apoiando na minha escolha. Mas eu sempre fui firme. Eles não queriam. Eles (falavam): “você tem capacidade para ser mais do que professora”. Mas eu acho que está excelente ser professora para mim, fazer o que eu gosto (Tatiana. Entrevista, 2017).

No caso de Tatiana, além de a escolha da docência ser um desejo de infância, podemos observar a **influência de suas experiências escolares**, uma vez que o fato de ela poder auxiliar os colegas em classe tenha despertado sua vontade trabalhar com o ensino. Fato semelhante foi constatado na fala de Belinda, que se remete à monitoria realizada na escola como uma motivação para a escolha de um curso que fosse de licenciatura.

[...] No Colégio Militar, os alunos, por exemplo, do oitavo ano, ajudavam os alunos do sétimo, os de melhores notas, por exemplo, como acontece aqui na universidade de monitoria, só que para o ensino fundamental e médio. E, nisso, eles sempre me chamavam para ser monitora, só que de matemática. Tinha nada a ver com Letras, mas eu sempre era monitora de matemática, porque o professor, ele explicava de uma maneira muito específica e eu tentava trazer, para os alunos, histórias, tentava deixar mais lúdico, o aprendizado. Eu sempre ia mais para esse lado ou eu contava algo que fizesse mais sentido do que apenas os números e isso ajudava. Então, quando eu cheguei no terceiro ano, durante todo o meu fundamental e médio, eu participei de monitoria, só no terceiro ano que não. Aí, eu falei: “Poxa, se eu gosto tanto disso, me sinto bem compartilhando e ajudando e vendo que eles estão melhorando e estão entendendo o assunto, então, eu acho que eu vou seguir licenciatura por isso”. Por isso que eu vim para Letras. Mas eu vim para Letras pelo fato da licenciatura e por gostar de literatura. Eu não me imaginava que, por exemplo, que eu ia dar aula de língua portuguesa no final do meu curso (Belinda. Entrevista, 2017).

Para Tardif (2014), a primeira socialização vivida pelo professor nos bancos escolares como aluno, isto é, a socialização escolar, pode influenciar a escolha da carreira docente, como observamos nas falas de Tatiana e Belinda. A influência de outros significativos, como ex-professores, é também um agente socializador do professor que contribui para a construção de sua identidade profissional.

Observamos, nos cinco depoimentos anteriores, a influência da socialização para o trabalho (COHEN-SCALI, 2003) na escolha do curso de Letras, uma vez que as motivações dos sujeitos entrevistados estão relacionadas as suas experiências iniciais de socialização no que se refere à docência. Assim, vemos que sua identidade profissional tem origem mesmo antes da entrada no universo laboral, já durante a infância.

A **afinidade com os componentes da área de Letras** é, também, uma das motivações que pudemos observar no *corpus* da pesquisa e que foi mencionada por Belinda, Ernesto, Margarita e Tatiana. Quanto a isso, é preciso salientar que a afinidade com a área não é sinônimo de escolha da docência, uma vez que os participantes podem ter interesse pela Língua Portuguesa, a Literatura e/ou a Língua Estrangeira, mas não querer se dedicar ao magistério. Esse é o caso de Ernesto e Margarita, que não se reconhecem como professores, tema sobre o qual tratamos ao abordar a dimensão representacional de suas identidades.

Tatiana, ao referir-se ao desejo de tornar-se professora por gostar de ajudar seus colegas a aprenderem, menciona também o seu gosto pela leitura como sendo um fator influenciador de sua opção pelo curso de Letras. No caso de Belinda, assim como ocorre com Tatiana, o gosto pela leitura e pela Literatura foram influenciadores de sua escolha. A participante refere-se ao fato de que, devido à sua altura, não poderia seguir carreira militar como piloto, profissão que ela gostaria de ter quando era adolescente. Dessa forma, decidiu estudar Letras, uma vez que gostava de ler e da Literatura e que pensava que essa seria uma escolha semelhante a um hobby, pois lhe permitiria descansar, como fica evidenciado no depoimento a seguir:

Por isso que eu falei que era sinceridade e olha outro preconceito ainda. Aí, eu falei: “Não, eu gosto de literatura”. Que das seleções que eu tinha feito ou tinha Direito ou tinha Letras. Só que minha nota no Enem foi muito boa na época. Então, se eu escolhesse qualquer curso, eu entrava aqui na Federal. Só que eu escolhi Letras porque eu falei: “Não, eu gosto de literatura, então, eu vou ler. Eu vou descansar e vou fazer uma coisa que eu gosto”. Aí, uma coisa que eu gosto continuou, só que o descansar não teve não. Por isso que eu decidi fazer Letras. Foi uma espécie de revolta (Belinda. Entrevista, 2017).

Ernesto, também, decide estudar Letras por sua afinidade com os componentes da área: a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. No entanto, a sua opção pela habilitação em Português-Espanhol deve-se às circunstâncias do momento do processo seletivo, uma vez que esse idioma não era sua primeira opção.

Eu sempre fui muito indeciso sobre o que fazer como uma carreira acadêmica, uma profissão. Durante toda a minha vida escolar, eu acho que sempre fui bem puxado para o lado de Humanas, das Ciências Humanas. Só que a língua estrangeira que sempre esteve na minha vida foi língua inglesa e era uma matéria que eu gostava

muito. Eu tinha uma professora que ela gostava bastante de mim, então, eu via facilidade no aprendizado. Como eu não sabia o que fazer, depois eu falei, eu gostava de língua portuguesa e língua inglesa, então, eu decidi fazer Letras. Só que não tinha língua inglesa na época que eu ia fazer, então, como só tinha língua espanhola, eu vi uma oportunidade de aprender algo mais e, aí, eu resolvi fazer. (Ernesto. Entrevista, 2017).

Na fala de Ernesto, observamos também o papel de um outro significativo, sua ex-professora, como um agente socializador que influenciou sua escolha pelo curso de Letras, reafirmando a influência da socialização escolar nesse processo, já percebida, anteriormente, nos discursos de Belinda e Tatiana.

Quanto a Margarita, esta tem uma trajetória bastante diferente dos demais participantes da pesquisa, pois ela havia cursado o Normal e tido experiência com a docência na década de 1970, lecionando os componentes Língua Portuguesa e Produção Interativa. Para ela, o curso de Letras era uma maneira de se manter ativa, considerando que o iniciou com uma idade atípica, segundo sua fala:

Eu entrei no curso de Letras há quatro anos atrás, mas, assim, para estudar mesmo e para movimentar minha cabeça mesmo. Para não ficar, assim, parada, que eu já tenho uma idade que não é muito normal dentro dos cursos de licenciatura. Eu tenho 63 anos. Então, eu me motivei a estudar mesmo para ter uma coisa a mais para fazer, ao invés de só ficar na rotina de dona de casa. E meu marido viaja. A gente mudou muito, morou em diversos locais do Brasil. Então, a gente não parava muito. Quando nós paramos em Campo Grande, eu resolvi estudar. E Letras, porque eu gosto de toda a grade, de todas as disciplinas que tem em Letras eu gosto. Eu gosto de Língua Portuguesa, eu gosto de Literatura [...] (Margarita. Entrevista, 2017).

Com relação à unidade de sentido **oportunidade no processo seletivo**, sabemos que o Sistema de Seleção Unificada (SISU) facilitou o acesso ao ensino superior. Dentre os participantes da pesquisa, com exceção de Ernesto, a maioria foi selecionada por meio desse sistema e, inclusive, referem-se a ele em seus discursos, como é possível observar nos enunciados supramencionados referentes às falas de Clara e Samanta. Nesse sentido, uma das motivações que emergiram do *corpus*, está relacionada ao fato de o curso de Letras Português-Espanhol ser a alternativa possível para o candidato, devido a sua nota de corte. Esse é o caso de Alba:

Com toda sinceridade, o início mesmo, a escolha, eu fui escolhida. A minha nota de corte deu para eu poder me inscrever em Letras e Geografia. Entretanto, quando eu fui fazer, eu optei primeiro para Letras e não Geografia. O que seria de toda

forma, talvez, seria a profissão docente na mesma. Mas eu também gosto muito da nossa língua portuguesa e queria aprender mais sobre ela e em relação a ser professora, porque acho que toda menina, em algum momento da sua infância, ela se colocou no lugar de professora nas brincadeiras. Então, por isso eu falei: “não, vou optar por Letras porque acho que é uma profissão que eu vá conseguir me dar bem”. Conseguir ser um bom profissional no caso (Alba. Entrevista, 2017).

Observamos, assim, que a escolha pelo curso de Letras nem sempre é uma escolha amadurecida. Ela pode ser ocasionada por fatores aleatórios, motivados pelas circunstâncias nas quais se dá essa opção. Isso acontece, também, com o tocante à escolha pela habilitação em Português-Espanhol, tema que é abordado mais adiante.

No material analisado, não fica claro qual foi a motivação de Carmen ao optar por cursar a licenciatura em Letras. Quanto aos demais participantes, observamos que as motivações para a escolha dessa licenciatura são variadas, podendo haver mais de um fator que os influencie. Percebemos, ainda, que as histórias de vida, as experiências e a biografia dos participantes da pesquisa são fatores influenciadores de sua escolha. No entanto, há também fatores circunstanciais que motivam sua opção pelo curso, como é o caso da oportunidade surgida no processo seletivo.

No que se refere à subcategoria I.II da dimensão motivacional, isto é, **a motivação para a escolha da habilitação Português-Espanhol**, quatro unidades de sentido emergiram do *corpus*, as quais retratamos no quadro a seguir:

Quadro 10 – Unidades de sentido da subcategoria motivação para a escolha da habilitação Português-Espanhol

Subcategoria	Unidades de sentido
I.II – Motivação para a escolha da habilitação Português-Espanhol	I.II.I – O estudo prévio do idioma
	I.II.II – O desejo de aprender o espanhol
	I.II.III – A crença de que o espanhol seria uma língua mais fácil de compreender e aprender
	I.II.IV – A possibilidade no processo seletivo

Fonte: Elaboração própria.

O **estudo prévio do idioma** é mencionado apenas por dois participantes da pesquisa: Belinda e Clara. Belinda estudou espanhol no ensino médio, do 1º ao 3º ano, embora essa decisão fosse contrária ao desejo de seus pais. Ela afirma que, pelo fato de o inglês ter sido uma língua que ela era obrigada a estudar, esta acabou se tornando uma língua instrumental para ela, motivando-lhe, dessa forma, a optar pelo espanhol quando decidiu cursar Letras:

Porque eu sempre fui obrigada a estudar inglês, por situação de mercado. Então: “Ah, inglês é a língua mundial, inglês é a língua da AFA³³”. Você só entra lá sabendo inglês. Então, todos os textos da Aeronáutica são em inglês, não tem textos em espanhol. Então, o inglês era uma língua instrumental para mim, era uma língua de trabalho e eu queria algo para relaxar, descansar, por isso que eu escolhi o espanhol, outra doce ilusão também. Mas, pelo menos, me diverti (Belinda. Entrevista, 2017).

Clara, por sua vez, realizou um curso livre de espanhol na cidade onde morava. Esse curso lhe proporcionou não somente estudar o idioma em sala de aula, mas também participar de viagens para países hispanofalantes e ter contato com falantes nativos de espanhol:

[...] E como eu já tinha aquele contato já com o espanhol, lógico, eu tive contato com o inglês só que não foi um contato, assim, maravilhoso, sabe? A professora não me despertou interesse, porque, não sei, em mim, quando eu chego numa aula, a professora tem que me cativar, despertar algum interesse. E como eu já tinha aquele contato com o espanhol, eu já sabia o espanhol, eu optei por Letras Espanhol e Português também. Letras, porque eu tinha essa vontade [de ser professora]. Então, eu optei por Letras Espanhol (Clara. Entrevista, 2017).

Embora ambas participantes tenham estudado o espanhol antes do ingresso no curso de Letras, somente Clara refere-se a esse conhecimento como tendo influenciado sua escolha pelo curso. No entanto, inferimos que esse fator pode ter influenciado Belinda também, uma vez que ela já conhecia esse idioma e era uma língua com a qual estabelecia uma relação de empatia.

O fato de a maioria dos estudantes do curso de Letras Português-Espanhol não terem conhecimento prévio da língua estrangeira é algo que percebemos em nossa prática na formação de professores. A língua espanhola sempre esteve presente em uma intensidade menor do que a língua inglesa nos currículos escolares, o que pode ser um fator influenciador para que isso ocorra. Além disso,

³³ Academia da Força Aérea.

como consequência dessa situação, existe a possibilidade de que os professores em formação se identifiquem mais como sendo aprendizes do idioma estrangeiro do que se reconheçam como professores dessa língua.

O **desejo de aprender um novo idioma** é expressado por Carmen, Margarita e Tatiana. Carmen, que já havia tido um contato breve com o espanhol na escola, afirma que ingressar no curso de Letras Português-Espanhol seria uma oportunidade de, enfim, poder aprender essa língua:

Foi essa coisa que eu falei. Desde a segunda série, eu já tinha ouvido um pouquinho sobre a língua e eu achei muito interessante. Então, quando eu entrei na faculdade, eu tive essa escolha de optar entre o inglês e o espanhol. O espanhol me saltou muito mais aos olhos e eu falei: “Bom, finalmente, agora não vai ser só uma semana de estudos. Vamos lá. Vou conhecer essa língua” (Carmen. Entrevista, 2017).

Margarita, por sua vez, menciona o fato de já ter estudado inglês e francês na escola e, portanto, querer aprender uma nova língua:

[...] Língua Espanhola eu escolhi, também, porque eu tinha vontade de conhecer a língua espanhola, porque, o inglês eu sempre tive na escola. No meu ensino fundamental, eu estudei inglês e francês. Tinha, então, um pouquinho de conhecimento de inglês e francês, um conhecimentozinho básico. Então, o espanhol eu não tinha nada dele, a não ser pela influência da nossa fronteira e por ter uma mãe que é descendente de paraguaios. Então, eu tinha curiosidade de conhecer mais a língua espanhola. E realmente eu acho uma língua, assim, muito bonita, muito, assim, marcante, romântica, muito bonita. Então, me motivou por isso a ter conhecimento da língua, um pouco [...] (Margarita. Entrevista, 2017).

Já Tatiana refere-se à curiosidade em aprender a língua espanhola devido à complexidade que a língua parecia ter para ela:

Porque eu já tinha noção da língua inglesa e eu não gosto de coisa muito simples. Então, eu sempre tive noção que a língua espanhola era muito mais complicada, muito mais complexa que o inglês, assim, no meu entendimento, que eu estudo, enfim. E pode não parecer, mas eu gosto de desafios. Então, eu queria entender um pouco mais da língua. Por isso escolhi voltado para a língua espanhola. E porque eu gosto muito de literatura e as mais fantásticas mesmo, de horror, no caso, são em língua espanhola, é o que eu mais encontro (Tatiana. Entrevista, 2017).

Em oposição à crença de alguns participantes da pesquisa de que o espanhol seria uma língua mais fácil para aprender, Tatiana afirma que optou pela licenciatura em Letras Português-Espanhol por gostar de enfrentar desafios, uma vez que, segundo ela, a língua espanhola é mais complexa que a língua inglesa.

Inferimos que tal fato, deve-se, provavelmente, à complexidade morfológica da língua espanhola em comparação com a língua inglesa. Além disso, é preciso lembrar que Tatiana, embora não tenha estudado espanhol em contextos formais antes de iniciar o curso de Letras, é descendente de hispanofalantes, já tendo tido contato com a língua seja junto a seus parentes seja por meio de viagens para o país onde residiam.

No que se refere à **crença de que o espanhol seria uma língua mais fácil de compreender e aprender**, é inegável que o português e o espanhol são línguas próximas, sendo consideradas irmãs, uma vez que são as mais semelhantes entre as línguas neolatinas (ALCARAZ, 2005). No entanto, embora tal semelhança implique em uma facilidade de compreensão inicial, não significa que haverá um domínio perfeito e rápido da língua alvo (algo que ocorre raras vezes). Contrariamente, conforme Alcaraz (2005, p. 199, grifos do autor), “o mais provável é estacionar em uma *interlíngua*³⁴, mais ou menos distante da meta. Facilmente a *fossilização*³⁵ toma conta, inviabilizando qualquer progresso”. Dessa forma, a vantagem inicial na aprendizagem do idioma pode se converter em desvantagem a médio e longo prazo.

De acordo com os depoimentos de três de nossos informantes, Alba, Blanca e Samanta, a crença na facilidade da aprendizagem do espanhol foi um fator motivador da escolha pela habilitação em Português-Espanhol. Contudo, tais participantes admitem que esse pensamento foi desmistificado durante o curso, uma vez que se referem a ele como sendo algo que pensavam antes de estudarem esse idioma. Nesse sentido, Alba afirma que optou pela habilitação em Português-Espanhol por acreditar que a semelhança dessa língua estrangeira com seu idioma materno tornava-a mais fácil de ser aprendida, no entanto, não foi isso o que ocorreu:

Na verdade, foi quando eu fui para fazer o Enem e, então, ali me perguntaram qual a língua. E, então, eu falei: “Bom, inglês eu não gosto, não consigo aprender inglês. Eu tenho afinidade com a língua espanhola”. Então, eu optei pela língua espanhola. E, assim, porque, também, a gente tem a mentalidade de que o espanhol é muito parecido com a língua portuguesa, então, é mais fácil. Ela não é mais fácil. Ela pode ser mais compreensível para você aprender, mas ela não é nada fácil. Então,

³⁴ Fernández López (1995) define a interlíngua como o sistema próprio de cada um dos estágios pelos quais um aprendiz passa no caminho da aprendizagem de uma língua estrangeira.

³⁵ A fossilização refere-se a um erro que se torna permanente e estável no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

mas, por isso eu optei pela língua espanhola, porque eu gosto e porque eu considerei que eu conseguiria aprender melhor ela do que inglês ou qualquer outra língua (Alba. Entrevista, 2017).

O mesmo acontece com Blanca, que além de se referir a essa suposta facilidade menciona a impossibilidade de uma transferência, que, em seu caso específico, o interesse seria em um curso de Letras Português-Literatura:

No começo, porque eu pensei que espanhol era mais fácil por ser um pouco mais próximo da língua portuguesa. Só que com o tempo eu vi que não é tão fácil assim. Só que como a gente já estava no curso e não tem essa possibilidade de trocar, então, eu prossegui (Blanca. Entrevista, 2017).

Quanto a Samanta, tanto a impossibilidade de cursar Letras Português-Literatura como a crença de que o espanhol seria mais fácil de compreender e aprender que o inglês, leva-a a optar pela habilitação em Português-Espanhol:

[...] O meu primeiro intuito era fazer Letras Língua Portuguesa, que era o que eu sempre gostei, sempre quis ser professora desde os meus sete anos com a primeira professora que eu tive que foi maravilhosa e outras também. E quando eu vi a opção Língua Portuguesa e Espanhol, eu não conheço nem o espanhol, nem o inglês. Eu falei: “Bom, se eu entrar no inglês, eu não vou conseguir acompanhar de forma alguma, porque eu não conheço nada”. O espanhol eu imaginei que fosse mais fácil e que eu conseguiria entender. De uma certa forma, foi isso o que aconteceu (Samanta. Entrevista, 2017).

Conforme supramencionado, a facilidade inicial de aprendizagem do espanhol por falantes do português não corresponde a um domínio do idioma a médio e longo prazo. Pensamos que por esse motivo, a crença de que o espanhol é uma língua mais fácil de ser aprendida do que o inglês é desmistificada ao longo da formação inicial, uma vez que os estudantes se deparam com as dificuldades inerentes dos níveis mais avançados de domínio do idioma.

Dentre os participantes, somente um deles, Ernesto, se refere à opção pela habilitação em Português-Espanhol como tendo sido motivada pela **possibilidade surgida no processo de seleção**. Ernesto, ao contrário dos demais participantes, ingressou no ensino superior por meio de vestibular. Na época, o vestibular da UFMS era realizado em dois períodos, ao final de cada semestre. Segundo Ernesto, quando ele participou do processo seletivo, a única habilitação disponível era em Português-Espanhol. Embora ele tivesse preferência pela língua inglesa, uma vez aprovado, iniciou o curso.

[...] Então, eu decidi fazer Letras. Só que não tinha língua inglesa na época que eu ia fazer, então, como só tinha língua espanhola, eu vi uma oportunidade de aprender algo mais e, aí, eu resolvi fazer (Ernesto. Entrevista, 2017).

A partir dos depoimentos dos participantes do grupo investigado, pudemos perceber que a escolha da habilitação em Português-Espanhol não é motivada pelo desejo de tornar-se professor de espanhol. Mesmo aqueles participantes que já tinham algum tipo de contato anterior com o idioma, seja por meio dos estudos ou por meio da família, não mencionam a vontade de ser professor de espanhol como fator motivador para a escolha do curso.

Na subcategoria que analisaremos na sequência, a **motivação para a docência do espanhol**, pudemos perceber quais fatores influenciaram nossos entrevistados a se interessar pelo ensino dessa língua, uma vez que esse interesse não existia ao optarem pelo curso de Letras Português-Espanhol. No quadro a seguir, mostramos as unidades de sentido que deram origem a essa subcategoria:

Quadro 11 – Unidades de sentido da subcategoria motivação para a docência do espanhol

Subcategoria	Unidade de sentido
I.III – Motivação para a docência do espanhol	I.III.I – O curso de formação inicial
	I.III.II – O estágio
	I.III.III – O contato com os alunos
	I.III.IV – As oportunidades de trabalho

Fonte: Elaboração própria

Com relação à subcategoria aqui analisada, é preciso destacar que nem todos os participantes se reconhecem como professores de espanhol, questão essa que aprofundamos na categoria referente à dimensão representacional. Nesse sentido, Belinda, Ernesto e Margarita deixam claro que não se reconhecem como docentes desse idioma. Além disso, há também participantes que não deixam claro os fatores que lhes motivam para a docência do espanhol, sendo esse o caso de Alba e Carmen.

Constatamos que as **motivações dos participantes da pesquisa para a docência do espanhol** são, em sua totalidade, fatores extrínsecos, uma vez que nenhum deles demonstra ter optado pelo curso de Letras devido ao desejo de tornar-

se professor de espanhol. Entre suas motivações percebemos, sobretudo, o papel da própria licenciatura uma vez que eles se referem ao curso de formação inicial, ao estágio e ao contato com os alunos da educação básica durante o estágio como sendo fatores motivadores para a docência do espanhol.

Sobre o **curso de formação inicial**, Samanta afirma que esse foi o seu único contato com o espanhol, tendo influenciado sua vontade de ministrar aulas desse idioma:

Pensando pelo fato de que, como eu disse, o espanhol, eu nunca tive antes uma relação com ele, então, para mim foi tudo novidade. Então, eu não posso dizer que eu já tenho essa influência, mas que o curso me influenciou, que o curso trouxe essa nova visão, trouxe esse desejo, essa vontade. Então, foi o que eu conheci a partir daí, não que eu tenha já, como eu disse antes, não conhecia, não tinha contato, não assistia, não via, não tinha nada, não tenho parente e, então, não tinha uma influência antes do curso, não (Samanta. Entrevista, 2017).

A respeito do **estágio**, Blanca destaca que esse período de sua formação foi significativo por ter sido o momento em que pôde ministrar aulas de espanhol. Para ela, se não fosse o estágio, ela não teria o desejo de dar aulas desse idioma:

Foi muito significativo, porque se não fosse a parte do estágio de língua espanhola, eu creio que isso não despertaria, a minha vontade de dar aula de língua espanhola, porque a partir do estágio que eu consegui compreender melhor essa relação entre professor e aluno na sala de aula e que isso me daria suporte para melhorar minha didática, para conseguir compreender melhor os alunos e como trabalharia. Eu gostei bastante (Blanca. Entrevista, 2017).

O estágio ainda aparece como fator motivador da docência do espanhol no discurso de Tatiana, pois ela afirma que o **contato com os alunos** e o valor que estes dão à aprendizagem do idioma fizeram com que ela se reconhecesse como professora de espanhol. Salientamos que esse contato ao qual ela se refere ocorreu durante o estágio:

Quando eu entrei na universidade, eu sempre disse que não, que a última coisa que eu queria era espanhol. Minha preferência era ou literatura ou língua portuguesa. Mas conforme os anos foram passando, um pouco mais de contato com a língua, hoje eu me vejo, sim, lecionando espanhol. Principalmente, depois do contato com os alunos. Você percebe que eles dão tanto valor para isso, então, te faz dar valor e é tão divertido (Tatiana. Entrevista, 2017).

Nos dois últimos depoimentos, os de Blanca e de Tatiana, pudemos perceber a participação do estágio como fator motivador da docência do espanhol. Como verificamos em nossa análise, a maioria dos ingressantes no curso de Letras

Português-Espanhol não havia estudado esse idioma anteriormente. Além disso, nenhum dos entrevistados ingressou no curso porque se interessava pela docência dessa língua. Assim, o curso de formação tem um papel preponderante na construção desse aspecto de suas identidades, sendo o estágio, em geral, o único momento em que eles se veem no papel de professores de espanhol. Dessa forma, o ver-se no papel de professor e a socialização com os estudantes mostraram-se como fatores motivadores da identidade de professor de espanhol nesta pesquisa.

Clara, no momento em que a entrevista foi realizada, atuava como professora substituta de espanhol na educação infantil de uma escola. Quando questionada se pretende continuar atuando nessa área, ela menciona **a oportunidade de inserção no mercado de trabalho**, surgida ao final da graduação, como um fator motivador para a docência do espanhol:

Sim, sim, porque eu saí da faculdade pensando assim: “O que surgir, eu não vou deixar passar”. E como toda a minha experiência após a faculdade foi o espanhol, então, eu pretendo, sim. Não pretendo desistir, ir para outra área (Clara. Entrevista, 2017).

A partir dos depoimentos dos participantes do grupo investigado, consideramos que a identidade de professor de espanhol é um aspecto que deve ser desenvolvido durante a formação inicial, uma vez que observamos que nenhum dos participantes da pesquisa, refere-se ao desejo de se tornar professor de espanhol como sendo um fator que influenciou sua opção pelo curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol. No entanto, isso não significa que todos os ingressantes desse curso não tenham essa motivação, uma vez que nossa pesquisa é realizada no universo de uma turma de um único curso.

5.4

“Ele tem que ter fluência na língua, ele tem que saber o que ele vai ensinar”: as representações da profissão e de si

Conforme mencionado no Capítulo 2, a dimensão representacional refere-se à percepção que se tem da profissão nos planos da imagem da docência e da imagem de si enquanto professor (NASCIMENTO, 2007). No que tange a este estudo, observamos duas subcategorias relacionadas a essa dimensão, as quais detalhamos no quadro a seguir:

Quadro 12 – Subcategorias da dimensão representacional

Categoria	Subcategorias
II – Dimensão representacional	II.I – Imagem do professor de espanhol
	II.II – Imagem de si enquanto professor de espanhol

Fonte: Elaboração própria

Diferentes elementos foram ressaltados por cada um dos participantes da pesquisa no que se refere à subcategoria **imagem do professor de espanhol**. Embora nem todos os entrevistados se reconheçam como docentes desse idioma, tema esse que analisamos na subcategoria II.II, eles construíram uma imagem do que consideram ser um professor de espanhol. Tal representação remete a diferentes aspectos que vão desde as características pessoais desses profissionais até o seu desenvolvimento na profissão. Assim, agrupamos os elementos mencionados pelos participantes em cinco unidades de sentido que emergiram do *corpus*. Alguns deles tiveram uma maior ocorrência que outros, conforme destacamos na análise. O quadro a seguir apresenta as referidas unidades de sentido:

Quadro 13 – Unidades de sentido da subcategoria imagem do professor de espanhol

Subcategoria	Unidades de sentido
II.I – Imagem do professor de espanhol	II.I.I – Características pessoais
	II.I.II – Atuação docente
	II.I.III – Saber disciplinar
	II.I.IV – Relações interpessoais
	II.I.V – Desenvolvimento profissional

Fonte: Elaboração própria

Onze **características pessoais** figuram na unidade de sentido de mesmo nome, porém de modo pouco recorrente, uma vez que somente três delas apareceram na entrevista de mais de um participante da pesquisa. Ressaltamos que nem todos os entrevistados referem-se a características pessoais relativas ao professor de espanhol. Na tabela a seguir, retratamos tais características, a quantidade de ocorrências, bem como os participantes que as mencionam:

Tabela 1 – Unidade de sentido características pessoais

Características pessoais	Quantidade de ocorrências nas entrevistas	Belinda	Blanca	Carmen	Clara	Margarita	Tatiana
Abertura a inovações	1	x					
Alegria	1	x					
Animação	1		x				
Ligação com as artes	1	x					
Confiança	1		x				
Criatividade	1	x					
Dinamismo	2	x		x			
Disciplina	1					x	
Jogo de cintura	2		x		x		
Paciência	2			x			x
Responsabilidade	1					x	

Fonte: Elaboração própria

Dentre as características pessoais mais recorrentes estão o dinamismo, o jogo de cintura e a paciência. Cada uma delas foi citada por dois entrevistados.

O dinamismo é mencionado de maneira vaga por Belinda e Carmen, uma vez que essa característica é elencada em meio a outros atributos:

Ser um professor de espanhol, bem para o estereótipo, é ser um professor alegre, professor dinâmico, não é um professor sério, fechado. É um professor mais aberto a inovações, é um professor que chega com novidades, é um professor mais ligado às artes de um modo em geral (Belinda. Entrevista, 2017).

Paciência. Ele [o professor de espanhol] deve ser muito aberto para entender a concepção dos alunos, também, sobre a língua, incluindo a paciência nisso. Dinâmico. Acho que é isso (Carmen. Entrevista, 2017).

Embora não possamos definir o que as entrevistadas entendem por dinamismo a partir dos depoimentos aqui transcritos, Carmen, ao falar a respeito de como ela se imagina como professora de espanhol, diz que se percebe como uma professora dinâmica:

A questão de ser mais dinâmica. Eu nunca gostei muito de trabalhar com livro. Só no livro, preso no livro, preso no texto, isso para mim nunca funcionou, porque eu me vejo como o aluno. Como aluna, eu não consigo prestar atenção na aula inteira se eu trabalho só texto. Então, como que eu quero exigir isso do meu aluno? Da mesma maneira que, às vezes, eu não quero falar numa aula, então, eu não posso exigir que meu aluno fale, mas eu posso exigir que pelo menos ele pense naquele conteúdo. Então eu vou falar um pouquinho com ele. Se eu perceber que ele está desconfortável, eu paro. Aí, eu volto depois, tento deixá-lo mais confortável, falar sobre aquilo. E acho que é isso, ser mais dinâmico. Trabalhar com o que o aluno tem, aquilo que ele vive, conhecimento de mundo dele, por exemplo, os *memes*. Os *memes* foram uma coisa que eles ficaram por muito tempo falando sobre isso. E tinha até aquele *meme* *Me gusta*. Para trabalhar coisas sobre *memes* eu acho que seria incrível, porque eles iam querer colocar *meme* em tudo e eles iam entender. Dá para entender interpretação de texto, dá para marcar muita coisa nisso daí. Eu acho que é muito legal (Carmen. Entrevista, 2017).

Para Nascimento (2007), a imagem que se tem da profissão relaciona-se à imagem que se tem de si. Nesse sentido, a opinião de Carmen de que o professor de espanhol é um professor dinâmico reflete a imagem que ela possui de si mesma enquanto docente desse idioma.

Quanto ao depoimento dessa participante, observamos que o dinamismo se refere aos tipos de recursos didáticos utilizados em sala de aula, que, segundo ela,

devem estar relacionados ao cotidiano dos alunos e a seu conhecimento de mundo. Assim, o livro didático é visto como um recurso fastidioso, ao qual o professor não pode se restringir. Ela parte de sua própria experiência como aluna, que não se interessa por uma aula que não vá além do uso desse material e de textos, muito embora o exemplo mencionado em sua fala seja um gênero textual³⁶. Quanto a isso, ainda que o *mime* seja um texto, ao que parece, a entrevistada diferencia-lo dos demais por este ser um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos.

Ressaltamos, ainda, que o *mime* foi utilizado por essa participante em suas aulas de espanhol durante o estágio, fato esse que nos leva a considerar que sua alusão ao interesse dos alunos por esse gênero está ligada àquilo que ela percebeu durante tal momento de sua formação. Desse modo, acreditamos que estágio, juntamente com sua experiência pessoal nos bancos escolares, faz parte da construção de sua visão sobre o professor de espanhol.

No depoimento de Belinda, também observamos a existência de uma relação entre a representação que o sujeito tem de si e a imagem que ele constrói do que é ser professor. Essa participante, ao falar sobre como ela se imagina como docente de espanhol, a partir de sua experiência ministrando aulas desse idioma durante um ano, diz ver-se como uma professora dinâmica:

Eu me imagino um pouco mais divertida e eu gosto de tentar desenvolver o máximo de inteligências ao mesmo tempo. Então, eu trazia vídeos, músicas, textos e tentava desenvolver vários aspectos ao mesmo tempo. E se eu fosse me definir, eu acho que eu me definiria como uma professora mais dinâmica. Não ficaria só num tipo de aula. “Ah, hoje a gente vai ter só aula expositiva”. Não, todos os tipos de aula teriam num tempo só (Belinda. Entrevista, 2017).

Belinda, assim como Carmen, refere-se ao uso de recursos didáticos que façam parte do cotidiano dos alunos, como os vídeos e as músicas. No entanto, a participante relaciona tais recursos ao desenvolvimento de diferentes inteligências e tipos de aulas. Entendemos, porém, que a utilização de gêneros textuais que se utilizem das mais variadas linguagens (música, imagem, texto escrito, texto falado,

³⁶ Marcuschi (2008, p. 155) conceitua gênero textual como “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. São, desse modo, “os textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, sejam eles escritos ou orais, como, por exemplo, uma notícia jornalística, uma resenha, um e-mail, um telefonema, uma bula de remédio, entre muitos outros.

etc.), ou seja, textos multissemióticos³⁷, está ligada mais ao desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral e interação) e de multiletramentos³⁸ que ao desenvolvimento de diferentes inteligências (linguística, musical, espacial, lógico-matemática, etc.). Embora outros tipos de inteligências possam ser abordados durante uma aula de língua estrangeira, o foco recai sobre o desenvolvimento da linguística.

Quanto aos diferentes tipos de aula, é sabido que uma aula que promova uma maior interação dos alunos com o professor e, também, dos próprios alunos entre si favorece mais a aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que esta se constrói por meio da interação social.

O jogo de cintura aludido por Blanca e Clara nada mais é que a capacidade de adaptação do professor às diversas situações da sala de aula, isto é, uma flexibilidade comportamental. Blanca refere-se ao jogo de cintura em relação ao conteúdo ministrado pelo professor e sua compreensão pelo aluno:

[...] Jogo de cintura, porque nem sempre a gente vai conseguir passar tudo o que tem para passar naquele dia, como já aconteceu no estágio. Às vezes, tinha muita coisa para passar e você vê que o aluno não está indo para frente, porque falta algum conhecimento. Então, a gente tem que voltar a matéria, tem que ter esse jogo de cintura. Acho que, em tese, é isso (Blanca. Entrevista, 2017).

Observamos, no depoimento de Blanca, que sua percepção sobre a necessidade de que o professor tenha essa flexibilidade comportamental está ligada a sua experiência vivida durante o estágio. Dessa forma, a socialização na profissão promovida pelo estágio contribui para a construção da sua imagem a respeito do professor de espanhol. O estágio era, no caso dessa participante, sua única experiência com a docência da língua espanhola, tendo uma participação preponderante em sua socialização profissional no magistério desse idioma.

³⁷ *Grosso modo*, o texto multissemiótico é aquele no qual são combinados diversos sistemas semióticos durante sua composição: linguagem verbal, não verbal, sons, cores e ícones.

³⁸ De acordo com Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, abrangendo a multiplicidade cultural das populações, ou seja, a multiculturalidade características das sociedades globalizadas, e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos pelos quais essas sociedades se comunicam e se informam.

Clara, ao abordar a questão do jogo de cintura, também se utiliza de uma situação de sala de aula como exemplo:

Jogo de cintura. Tem que ter muito. Não só de espanhol, mas eu acho que todo professor tem que ter jogo de cintura, porque, às vezes, surgem situações, por exemplo, um aluno pergunta uma coisa que você não sabe. Então, eu acho que o professor tem que ter um jogo de cintura, tem que saber falar: “Não, então vamos pesquisar juntos, vamos pegar os livros, não sei o que lá”. Tem que ter um jogo de cintura. Eu acho que é o ponto principal, além de dominar o conteúdo, também, acredito (Clara. Entrevista, 2017).

Com relação ao exemplo mencionado por Clara, o jogo de cintura está relacionado à capacidade de adaptação do professor a uma situação inesperada, nesse caso específico, saber lidar com suas próprias limitações.

A paciência é um atributo que foi citado por Carmen e Tatiana. A primeira menciona tal característica, porém não aprofunda a respeito do porquê esta é uma qualidade necessária ao professor de espanhol:

Paciência. Ele [o professor de espanhol] deve ser muito aberto para entender a concepção dos alunos, também, sobre a língua, incluindo a paciência nisso. Dinâmico. Acho que é isso (Carmen. Entrevista, 2017).

Para Carmen, a paciência está relacionada à abertura do professor em relação à concepção dos alunos sobre a língua, contudo, não há uma clareza quanto ao que ela considera como concepção sobre a língua. Já Tatiana refere-se à paciência tanto em relação ao desenvolvimento linguístico do aluno, como em relação ao seu comportamento:

Ser professor de espanhol é sempre levar em consideração que nem os falantes da língua portuguesa dominam o próprio idioma. Então, não exigir do aluno que ele domine de pronto. Então, acho que ser professor de espanhol é ter mais paciência. É não querer trabalhar só no automático, só para passar numa prova ou só para tirar uma nota. Tentar desenvolver no aluno tanto oralidade quanto escrita sem pressão, acho que de um jeito mais tranquilo. Quando vê, acontece. Então, como, por exemplo, nessa turma que eu fui substituir, teve um momento que eu falei assim: “Se eu estiver falando muito rápido”, mas eu falei em espanhol: “Se eu estiver falando muito rápido, vocês me avisem que eu falo mais devagar”. Um aluno gritou: “*Despacito*, professora?” Que ele queria me zoar. Aí, eu falei: “Exatamente, você está coberto de razão. *Despacito* como que você faz, é rápido? Não, é devagar. É isso aí”. Então, é isso, ter paciência (Tatiana. Entrevista, 2017).

Em outro momento da entrevista, Tatiana aborda uma situação que vivenciou enquanto aluna, na qual, segunda ela, sua professora de língua espanhola causou um constrangimento em sala de aula por exigir que os estudantes apresentassem um domínio linguístico oral acima do que era esperado para seu nível de aprendizagem. No depoimento que apresentamos anteriormente, Tatiana refere-se à paciência em relação ao domínio do idioma e afirma que se deve desenvolver tanto a oralidade quanto a escrita sem que se pressione os estudantes. Concluimos, portanto, que sua representação do professor de espanhol tenha ligação com sua experiência enquanto aluna, pois para Flores e Day (2015), ex-professores, que promoveram tanto modelos positivos quanto negativos de ensino, são importantes fatores de socialização para os novos professores, mediando sua identidade profissional.

No que se refere aos atributos citados somente por um entrevistado, alguns deles são aludidos sem que haja nenhuma explicação a respeito do porquê ou de que forma são necessários ao professor de espanhol. Esse é o caso de características mencionadas por Belinda:

Ser um professor de espanhol, bem para o estereótipo, é ser um professor alegre, professor dinâmico, não é um professor sério, fechado. É um professor mais aberto a inovações, é um professor que chega com novidades, é um professor mais ligado às artes de um modo em geral (Belinda. Entrevista, 2017).

Vemos que Belinda menciona a abertura a inovações, a alegria e a ligação com as artes sem que haja nenhum aprofundamento a respeito dessas questões. Além disso, na leitura que fizemos de sua entrevista, pudemos observar que não é realizada nenhuma outra menção a essas características.

Verificamos, contudo, que essa participante considera tais atributos, assim como o dinamismo, um estereótipo do professor de espanhol. Um estereótipo é, de acordo com o dicionário Aulete Digital, uma “visão ou compreensão (de algo ou alguém) muito generalizada, formada somente na comparação com padrões fixos e preconcebidos, sem nuances, sem distinção de características próprias, mais sutis”³⁹. O estereótipo é, assim, uma imagem construída socialmente a respeito de algo ou alguém. Ao que parece, a representação que essa participante constrói a respeito do

³⁹ Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/estere%C3%B3tipo>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

professor de espanhol está ligada à forma como a profissão é representada externamente, ou seja, trata-se da representação social do professor de espanhol, a identidade para os outros, segundo Guimarães (2014).

Belinda refere-se, também, à criatividade como sendo uma característica necessária ao professor de espanhol:

A comunicabilidade, eu vejo como extremamente importante. Criatividade, também, para não ficar uma aula monótona, não ficar uma aula pesada, que é uma língua estrangeira e, geralmente, quando a gente vai para uma aula de língua estrangeira, a gente quer aprender de uma maneira divertida, não é que nem algumas aulas que a gente já vai com outro olhar. Então, eu vejo essa expectativa em cima do professor de espanhol (Belinda. Entrevista, 2017).

Essa entrevistada aborda a expectativa, que segundo ela, o aluno tem ao frequentar uma aula de língua estrangeira, como uma justificativa para que essa aula seja leve, variada e divertida. Tais características parecem estar relacionadas ao estereótipo de professor de espanhol anteriormente aludido pela entrevistada, assim como à característica dinamismo que ela também menciona.

A animação e a confiança são características citadas por Blanca:

Bom, acho que acima de tudo confiança no que você tem para falar, tanto na disciplina, quanto na parte do que você sabe sobre o conteúdo que você vai dar, porque se você não sabe isso fica difícil começar uma aula; animação, porque se a gente está desanimado ou não gosta da disciplina que vai dar e, no caso, se não gosta de língua espanhola, o aluno consegue perceber que está fazendo isso por obrigação. Deixa-me ver. Acho que eu falei. Segurança [...] e animação (Blanca. Entrevista, 2017).

A partir da leitura da entrevista dessa participante, observamos que a confiança mencionada por ela relaciona-se à sua experiência com a língua espanhola, uma vez que ela afirma que não aceitaria ministrar aulas de espanhol naquele momento, pois acredita que necessita aprender mais a língua e que quanto mais ela aprende esse idioma, mais ela consegue se relacionar com ele para ensiná-lo em sala de aula.

Quanto à animação, sua representação de professor de espanhol advém tanto de sua socialização primária quanto de sua socialização secundária na profissão (TARDIF, 2014), isso porque ela afirma que sua professora de língua estrangeira não se demonstrava interessada com sua aprendizagem na escola e que sua

percepção sobre o ensino da língua espanhola se modificou a partir de sua vivência do estágio:

Porque eu achei divertido. Eu pensava antigamente, logo no começo do curso, que seria chato ensinar língua espanhola, por questão de ser uma língua estrangeira e porque, como eu também fui aluna no ensino médio de uma língua estrangeira, no caso o inglês, eu achava chato, mas é por causa do jeito que a professora ensinava, ela não levava nada de atrativo, então, não tinha esse feedback, o professor nunca estava interessado ou não demonstrava estar interessado se eu aprendi mesmo ou não (Blanca. Entrevista, 2017).

A disciplina e responsabilidade são atributos citados por Margarita:

Ah, ele tem que saber o idioma, a língua com bastante, ele tem que ter um conhecimento bom mesmo da língua, ele tem que saber como comunicar, a comunicação na língua. Ele não pode ser uma pessoa que seja irresponsável de chegar lá e falar qualquer coisa e achar que está falando espanhol, por exemplo. Falar umportunhol, por exemplo. Não. Então, por isso que eu falo, que no meu caso eu teria que me preparar, porque, assim, não me sinto tão segura. Então, o professor tem que estar preparado, tem que ser responsável. Se assume esse compromisso, ele tem que cumprir o papel dele de professor, dar a aula dele com eficiência, com proveito, não, assim, chutando, fazendo alguma coisa que só porque ele está empregado ou por outros motivos quaisquer. Não. Ele tem que assumir um compromisso de conscientizar esses alunos da importância da língua, de que é uma coisa necessária para eles, de que é interessante conhecer um idioma diferente. Então, eu acho que o professor tem que ser bem mesmo, a palavra principal, aí, para um professor é responsabilidade para mim. Responsabilidade e disciplina, não é? Então, essas duas coisas acho que têm que caminhar junto com o professor. E, também, conhecimento, logicamente. Ele tem que ter conhecimento. Tem que estar sempre preparado para as situações e buscar mais informações. Então, eu acho que é isso (Margarita. Entrevista, 2017).

Tanto a disciplina quanto a responsabilidade aludidas pela entrevistada estão relacionadas ao domínio linguístico do professor. Veremos, mais adiante, que tal domínio, sobretudo no que tange à fluência oral na língua, é uma característica mencionada por mais de um participante deste estudo. Além disso, a percepção deles quanto a seu próprio domínio da língua espanhola influencia sua identificação com a profissão.

Com relação à unidade de sentido referente à **atuação docente**, dois aspectos foram citados como importantes por alguns participantes da pesquisa: o ensino da cultura e a necessidade de ministrar aulas de espanhol utilizando a língua alvo.

A questão cultural foi abordada por três entrevistadas: Blanca, Carmen e Samanta. Para Blanca, o professor de espanhol deve ensinar a cultura dos povos falantes da língua alvo, tomando o cuidado de não desvalorizar a cultura dos alunos:

[...] Também, é importante para você abrir os olhos na cultura, tanto na própria, do país que a gente está inserido, tanto do outro. Acima de tudo, também, valorizar. O professor de língua estrangeira, ele tem que lidar com isso o tempo todo para evitar desvalorizar a nossa cultura e deixar que a outra seja maior. Mas fazer sempre esse jogo de manter relações entre as duas línguas, entre as duas culturas (Blanca. Entrevista, 2017).

Observamos, no discurso de Blanca, uma preocupação relativa à não desvalorização da cultura do aluno nas aulas de língua estrangeira. Nesse sentido, de acordo com Paraquett (2010), para nós que trabalhamos com línguas estrangeiras, pode parecer que o sentimento de pertencimento cultural poderia estar na cultura estrangeira. No entanto, a educação intercultural no ensino de línguas propõe exatamente o contrário: “[...] a identidade intercultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultura ao ambiente no qual vive” (PARAQUETT, 2010, p. 143). Assim, a partir do entendimento da cultura do outro, o aprendiz se aproxima mais e torna-se mais consciente de sua própria cultura. Ao professor não cabe tentar mudar os valores dos estudantes, mas sim torná-los explícitos e conscientes.

Carmen, por sua vez, destaca a figura do professor de espanhol como sendo uma ponte entre a cultura da língua materna e a da língua alvo:

[...] Ser professor de espanhol é muito mais do que ficar ali na frente e ensinar língua espanhola. É como se fosse uma ponte entre os alunos e essa possibilidade de maior conhecimento sobre a outra cultura ou, não sei, incentivar o aluno a conhecer mais sobre aquela cultura, conhecer a língua, perceber que o mundo não é só aquilo que ele vive, o mundo não é só o país que ele se encontra e o outro país que é o mais popular, aquela situação, por exemplo. Eu acho que é mais essa questão de conhecer o mundo a sua volta, a possibilidade de comunicação, a possibilidade de se abrir a novas experiências (Carmen. Entrevista, 2017).

No depoimento de Carmen, o professor de língua espanhola aparece em uma posição privilegiada, pois, por meio do ensino da língua estrangeira, ele possibilita que o aluno conheça o mundo a sua volta, possa se comunicar com mais pessoas e

possa se abrir a novas experiências. Quanto a isso, segundo Paraquett (2010), construímos nossa identidade no diálogo com outras pessoas e outras culturas, sendo esse um privilégio que o professor de língua estrangeira vive todo dia em sua prática profissional.

Samanta também destaca que o professor de língua espanhola tem a possibilidade de mostrar uma realidade diferente daquela em que o aluno está inserido por meio do ensino da cultura dos países hispanofalantes:

[...] Também, levar a cultura e você como professor de espanhol tem essa habilidade de trazer para aquele aluno, que, assim, não vou dizer que ele nunca vai conseguir, talvez, ele vá muito mais além do que a gente, mas naquele momento, talvez aquele aluno, ele nem imagine o que passa fora dali, daquele mundo no qual ele vive. E você pode trazer, através da língua espanhola, a cultura de outro país, levar ele a sonhar, a se imaginar lá, a crescer, a mudar, pelo menos na mente dele, aquele mundo tão terrível que muitas vezes ele vive ali. Então, eu acho que isso talvez não tenha dinheiro que pague (Samanta. Entrevista, 2017).

Observamos que, para Samanta, a cultura extrapola a possibilidade de conhecimento de algo novo, como mencionado pelas outras entrevistadas. A cultura é vista como uma forma de mudar a realidade do aluno, a qual lhe possibilita imaginar outras formas de viver. Vemos, assim, a educação intercultural como um elemento transformador da realidade do aluno, na visão dessa participante.

Conforme mencionado no subtópico 4.4.1., há diferentes disciplinas que abordam a cultura da língua espanhola no curso investigado. Além disso, é dada ênfase no ensino de elementos culturais no estágio, fatos esses que podem explicar a visão dessas participantes no que se refere à dimensão cultura no ensino de língua estrangeira.

Não podemos deixar de ressaltar que não fica claro que tipos de fenômenos são considerados culturais nos depoimentos mencionados. Nesse sentido, Oliveira, L. (2014) classifica os fenômenos culturais em dois tipos: a cultura com “c” minúsculo e a cultura com “C” maiúsculo. *Grosso modo*, a cultura com “c” minúsculo refere-se aos comportamentos relacionados à interação social de um grupo cultural no dia a dia como, por exemplo, as normas esperadas de interação e interpretação em uma determinada situação comunicativa. A cultura com “C” maiúsculo refere-se à literatura, às artes plásticas e à filosofia, por exemplo, saber quem escreveu o *Quixote* ou pintou o *Guernica*. Embora ambas possam e devem

ser abordadas nas aulas de língua estrangeira, é a cultura com “c” que permitirá ao aprendiz entender o que acontece ao seu redor, agir de maneira adequada em diferentes situações comunicativas e obter informações para a interação.

Quanto à necessidade de dar aula na língua alvo, este é um aspecto da atuação docente destacado por Tatiana:

Ser um pouco ator. Então, não tem coisa melhor do que você dar uma aula inteira em espanhol. Não colocar o português. Isso não. Faz mímica na frente, não interessa. Vai perder um pouco de tempo? Vai, mas conforme eles forem se acostumando com isso, a coisa vai rápido e eles já vão estar espertos. Então, vale a pena esse trabalho inicial, porque depois as coisas fluem muito melhor (Tatiana. Entrevista, 2017).

Tatiana enfatiza que a aula de língua espanhola deve ser, inteiramente, ministrada nessa língua. No entanto, ainda que não haja problemas em lecionar uma aula toda em espanhol e que isso possa contribuir para a aprendizagem das habilidades orais pelos alunos, é preciso realizar algumas observações. A utilização exclusiva da língua materna na aula de língua estrangeira, em grande parte por meio da tradução, tem implicações pedagógicas importantes para o ensino, pois as habilidades de produção e compreensão oral acabam sendo ignoradas pelo professor. No entanto, o extremo oposto, isto é, a proibição do uso da língua materna pelo aprendiz tem, também, potencial negativo, pois pode aumentar a ansiedade dos estudantes, bem como caracterizar negativamente sua própria língua. Portanto, é necessário que o professor esteja atento e analise criticamente os discursos que circulam sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que há métodos de ensino de línguas que proíbem o uso da língua materna.

Embora somente Tatiana mencione, de forma explícita, a necessidade de que o professor de espanhol ministre aulas utilizando exclusivamente a língua alvo como um elemento de sua atuação docente, Alba dá a entender que essa é uma característica que esse profissional deve cultivar:

Olha, ele tem que ter fluência na língua, ele tem que saber o que ele vai ensinar. Mas também penso, assim, que embora a gente saiba que em sala de aula não se conversa, o que é muito triste. Então, por isso que eu penso que se você for um professor, você é um professor de língua espanhola, você vai chegar na sala aula e você vai dar aula de língua portuguesa ou língua espanhola? Você tem que dar uma aula de língua espanhola. Então, por isso é necessário que você saiba muito bem a língua, tanto na conversação, quanto na parte gramatical da língua (Alba. Entrevista, 2017).

Dois aspectos mencionados por Alba levam-nos a entender que ela também considera que o professor de espanhol deve ministrar suas aulas na língua alvo: o primeiro refere-se a sua afirmação de que esse profissional ministrará aulas de espanhol e não de português e o segundo à afirmação de que o professor deve saber muito bem a língua no que tange à conversação.

Além de Alba e Tatiana, Samanta considera importante que até mesmo o professor estagiário fale em espanhol com os alunos:

[...] O que eu posso dizer, assim, que como professora do estágio, ela deve, sim, procurar se preparar muito mais do que eu fiz, porque é importante você chegar na sala de aula, mesmo sendo estagiário, e falar espanhol, motivá-los a aprender espanhol. Então, se essa pessoa tem um pouco mais de tempo do que a gente teve, que não seja essa loucura toda para preparar o estágio, que ela, realmente, dê uma atenção especial para o espanhol e se prepare bem para entrar na sala, pelo menos, com aquele conteúdo que ela tem que aplicar, que ela tente falar bem espanhol ou inglês, que seja (Samanta. Entrevista, 2017).

Em relação às aulas ministradas na língua alvo, destacamos que, no curso de formação, os participantes da pesquisa tiveram suas aulas dos componentes disciplinares referentes ao espanhol lecionadas na própria língua objeto de aprendizagem. Além disso, eles foram instruídos por seus orientadores para que sua regência de estágio fosse ministrada em espanhol, sendo esse um critério avaliativo de sua prática. Dessa forma, acreditamos que tanto o curso de graduação, como um todo, quanto o estágio, de maneira particular, tenham contribuído para a formação de sua identidade profissional relativa a esse aspecto.

Ligado a isso, cinco entrevistados referem-se ao domínio do idioma como sendo uma característica que o professor de espanhol deve possuir, aspecto esse que figura na unidade de sentido relativa ao **saber disciplinar**. Para Alba, Clara, Ernesto, Margarita e Samanta, ser fluente no idioma ou dominar a língua é uma característica necessária ao professor de espanhol. Nesse sentido, em depoimento já citado anteriormente, Alba afirma que o professor de espanhol tem que ter fluência na língua:

Olha, ele tem que ter fluência na língua, ele tem que saber o que ele vai ensinar. Mas também penso, assim, que embora a gente saiba que em sala de aula não se conversa, o que é muito triste. Então, por isso que eu penso que se você for um

professor, você é um professor de língua espanhola, você vai chegar na sala aula e você vai dar aula de língua portuguesa ou língua espanhola? Você tem que dar uma aula de língua espanhola. Então, por isso é necessário que você saiba muito bem a língua, tanto na conversação, quanto na parte gramatical da língua (Alba. Entrevista, 2017).

Entendemos que ao ressaltar a necessidade de que o professor de espanhol tenha fluência na língua estrangeira, Alba remete à visão de que o bom professor de idiomas é aquele que tem o domínio oral da língua. Quanto a isso, muitas vezes, a aula de língua estrangeira na educação básica é ministrada na língua materna do aluno e não há um estímulo ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção oral, fato aludido pela entrevistada como sendo uma situação não desejada. No entanto, embora a fluência no idioma seja desejável e necessária, o domínio oral do idioma não basta para que alguém esteja apto a ministrar aulas de espanhol, uma vez que são necessários outros atributos linguísticos: domínio da escrita, da leitura, dos elementos gramaticais, da dimensão sociodiscursiva, entre outros.

Alba ainda afirma que o professor de espanhol tem que ter um bom conhecimento da língua, em relação à conversação e à gramática. Vemos, em seu discurso, um reducionismo da língua às habilidades orais e a sua estrutura. Contudo, afirmamos novamente que o domínio de somente esses aspectos não garante que um indivíduo tenha o domínio da língua.

Além de Alba, Samanta também destaca a necessidade de que o professor de espanhol tenha fluência na língua e que isso nem sempre acontece na educação básica:

Primeiro, ele tem que ser fluente na língua que ele vai ensinar, ele tem que saber bem. Como é que ele vai passar algo se nem mesmo ele sabe bem aquilo que ele está passando? Infelizmente, isso nem sempre acontece nas escolas (Samanta. Entrevista, 2017).

Nessa direção, Margarita também pondera a importância de que o professor de espanhol se comunique com os alunos na língua alvo de maneira acurada:

Ah, ele tem que saber o idioma, a língua com bastante, ele tem que ter um conhecimento bom mesmo da língua, ele tem que saber como comunicar, a comunicação na língua. Ele não pode ser uma pessoa que seja irresponsável de chegar lá e falar qualquer coisa e achar que está falando espanhol, por exemplo. Falar um portunhol, por exemplo. Não. Então, por isso que eu falo, que no meu

caso eu teria que me preparar, porque, assim, não me sinto tão segura [...] (Margarita. Entrevista, 2017).

Para Margarita, o domínio da língua está relacionado à responsabilidade do professor, como já havíamos mencionado. Quanto a isso, acreditamos que sua preocupação possa advir do fato de o espanhol e o português serem línguas irmãs, sendo necessário, por isso, que haja um esforço do aprendiz para superar sua interlíngua e não se restringir ao uso doportunhol.

Quanto a Clara e Ernesto, estes mencionam que o professor de espanhol deve dominar a língua, porém não há indicações do que eles consideram como domínio linguístico:

Saber dominar a língua e saber passar o seu conhecimento para o aluno de uma maneira didática, que faça o aluno prestar atenção em você e aprender [...] (Clara. Entrevista, 2017).

Domínio da língua, por mais que não precise ser um exímio, mas que ele possa esclarecer as dúvidas ao seu aluno [...] (Ernesto. Entrevista, 2017).

Ernesto, diferentemente dos outros entrevistados, afirma que o professor de espanhol não precisa ter um excelente domínio desse idioma, mas que ele deve estar apto para esclarecer as dúvidas de seus alunos. Veremos, mais adiante, que Carmen também apresenta uma visão semelhante.

Acreditamos que a própria identidade linguística dos participantes da pesquisa possa ter influenciado sua identidade profissional, uma vez que todos eles tinham sido ou eram aprendizes de espanhol no momento em que as entrevistas foram realizadas. Dessa forma, pensamos que a visão que eles possuíam de si mesmos enquanto aprendizes influenciou sua consideração de que o professor tenha que ter domínio da língua. Além disso, suas experiências em sala de aula na condição de alunos ou de estagiários também podem ter contribuído para sua construção da representação do professor de espanhol, uma vez que alguns deles afirmam que, na educação básica, não é dada ênfase nas habilidades orais e que é necessário que isso ocorra.

Quanto à unidade de sentido referente as **relações interpessoais**, destacam-se a necessidade de que o professor motive o aluno a estudar espanhol ou desperte

seu interesse pela língua estrangeira, bem como de que o professor tenha um bom relacionamento com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Referente ao primeiro aspecto, Blanca, Clara, Margarita e Samanta abordam-no em suas entrevistas. Para Blanca, o professor de espanhol deve motivar o aluno a aprender uma língua estrangeira, mostrando a ele a importância dessa aprendizagem:

Ser professor de espanhol é uma tarefa muito difícil. O primeiro porque você tem que motivar, mostrar a importância de se adquirir uma outra língua, de reconhecer a sua própria língua materna e a importância de uma outra [...] (Blanca. Entrevista, 2017).

Blanca além de ressaltar a necessidade de estímulo à aprendizagem da língua estrangeira, demonstra preocupação com a valorização da língua materna, fato esse que já havíamos constatado ao tratar sobre a atuação docente. Nesse sentido, segundo Coracini (2007), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve adentrar uma outra língua, uma outra cultura, sem, no entanto, abandonar sua primeira língua, sua primeira cultura, pois ela servirá como parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente.

Carmen ressaltava que o estágio a fez perceber a necessidade de mostrar para o aluno a importância de se aprender espanhol:

Proporcionou essa situação de eu perceber que é importante mostrar para o aluno a importância da língua, porque, muitas vezes, o espanhol é desvalorizado em algumas situações, porque você não tem noção da importância dessa língua. Você desvaloriza não só a língua, você desvaloriza o povo inteiro desvalorizando a língua. Então, é muito interessante fazer com que eles percebam isso [...] (Carmen. Entrevista, 2017).

Para essa participante, assim como para outros conforme veremos mais adiante, a necessidade de mostrar para o aluno a importância de se aprender espanhol está relacionada ao fato de os próprios estudantes desvalorizarem esse idioma. Dessa forma, seria preciso uma conscientização deles a respeito do valor da aprendizagem do espanhol na sociedade.

Clara menciona que o professor deve chamar a atenção do aluno para que ele possa se interessar pela aprendizagem do espanhol:

Essa questão que eu falei de tentar chamar a atenção do aluno, de tentar prender a atenção do aluno para ele aprender essa língua diferente, essa língua estrangeira. Porque eu acho, assim, que é muito difícil, principalmente, espanhol. Eles não veem o espanhol como uma língua como o inglês. Então, acho que o professor de espanhol, principalmente, tem que ter esse carisma, um quê que chame a atenção. Então, por isso que eu tento fazer aulas divertidas para chamar a atenção desse aluno, para levá-lo, realmente, a entender o espanhol, conhecer o espanhol, não pensar que só o inglês é a língua predominante, entendeu? [...] Isso é difícil, porque desde pequeninhos é o inglês, mas tudo bem. A gente tenta (Clara. Entrevista, 2017).

Essa entrevistada contrasta o interesse de aprendizagem dos alunos entre o espanhol e o inglês. Para ela, os estudantes se interessam mais pela língua inglesa, uma vez que essa é a língua que estudam desde o ensino fundamental, sendo necessário ao professor de espanhol desenvolver um trabalho que estimule a atenção dos estudantes em relação à aprendizagem do idioma. Assim, observamos que o status que essa língua tem na sociedade influencia a identidade linguística de Clara, que acredita que o espanhol possua uma posição desprivilegiada em relação ao interesse dos estudantes. Essa sua crença afeta sua representação do professor de espanhol, que é visto como um profissional que deve prender a atenção do aluno e ser carismático.

Quanto a isso, chamamos a atenção para o fato de que outros participantes da pesquisa citam a falta de interesse dos alunos no que tange à aprendizagem do espanhol ou, até mesmo, o seu preconceito em relação a essa língua. Carmen ressalta que um ponto negativo observado durante o estágio foi o preconceito dos alunos a respeito do espanhol. Para Ernesto, os alunos demonstraram resistência quanto à aprendizagem desse idioma. Margarita, por sua vez, afirma que os alunos não têm identificação com a língua espanhola, mas sim com a língua inglesa. Por fim, Tatiana afirma que gostou de ministrar a regência de espanhol no estágio, pois conseguiu quebrar o preconceito dos alunos em relação a essa língua. Além disso, ela afirma que um dos impactos negativos que ela teve no estágio foi quanto ao descaso dos alunos não só com a língua estrangeira, mas também com os seus falantes.

A esse respeito, não podemos deixar de mencionar que, de acordo com Coracini (2007), uma língua estrangeira constitui um conjunto de elementos estranhos que pode provocar reações das mais diversas no aprendiz, desde o medo a uma atração irresistível. A partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa,

concluimos que a aprendizagem da língua estrangeira pode provocar resistência em alguns alunos. Tal resistência se manifesta por meio do desinteresse, do descaso e do preconceito. Essa identidade linguística dos estudantes do ensino fundamental e médio, ou seja, a identidade do outro, deixa marcas na identidade profissional dos professores recém-licenciados, afetando sua própria construção identitária na profissão. O estágio pode fazer parte dessa construção, uma vez que esse foi o único momento em que alguns participantes ministraram aulas de espanhol e enfrentaram essa realidade.

Margarita afirma que o professor tem que se comprometer a conscientizar os alunos a respeito da importância de se aprender um novo idioma:

[...] Então, o professor tem que estar preparado, tem que ser responsável. Se assume esse compromisso, ele tem que cumprir o papel dele de professor, dar a aula dele com eficiência, com proveito, não, assim, chutando, fazendo alguma coisa que só porque ele está empregado ou por outros motivos quaisquer. Não. Ele tem que assumir um compromisso de conscientizar esses alunos da importância da língua, de que é uma coisa necessária para eles, de que é interessante conhecer um idioma diferente. Então, eu acho que o professor tem que ser bem mesmo, a palavra principal, aí, para um professor é responsabilidade para mim. Responsabilidade e disciplina, não é? Então, essas duas coisas acho que têm que caminhar junto com o professor. E, também, conhecimento, logicamente. Ele tem que ter conhecimento. Tem que estar sempre preparado para as situações e buscar mais informações. Então, eu acho que é isso (Margarita. Entrevista, 2017).

Para Margarita, o comprometimento com a conscientização dos alunos está relacionado à responsabilidade do professor, aspecto esse que analisamos na unidade de sentido referente às características pessoais do professor de espanhol.

Samanta menciona a motivação, relacionando-a a sua vivência do estágio:

[...] Então, eu acredito que para ser um professor de espanhol, ele deva ter, assim, uma preparação, fazer muitos cursos e, principalmente, motivar os alunos a aprenderem, porque se o estagiário chega na sala e vê que uma escola que já tem o espanhol e os alunos não sabem nada, para mim esse foi um choque a princípio (Samanta. Entrevista, 2017).

[...] O que eu posso dizer, assim, que como professora do estágio, ela deve, sim, procurar se preparar muito mais do que eu fiz, porque é importante você chegar na sala de aula, mesmo sendo estagiário, e falar espanhol, motivá-los a aprender espanhol [...] (Samanta. Entrevista, 2017).

Samanta, em outro momento da entrevista, afirma que na turma em que ministrou aulas de espanhol no estágio, ficou impressionada com o fato de que embora a escola tivesse esse idioma no currículo, os alunos tinham um conhecimento de espanhol muito aquém do esperado. Assim, para ela, uma das soluções para essa situação seria motivá-los quanto à aprendizagem dessa língua. Consideramos que a motivação seja, sim, um elemento necessário para a aprendizagem de um novo idioma, no entanto, ele não é o único. As condições de trabalho do professor afetam sobremaneira esse ensino, podendo influenciar, inclusive, a motivação dos alunos.

Destacamos o papel do estágio na construção dessa representação do professor de espanhol como motivador, pois os participantes da pesquisa, durante a regência de aulas, principalmente as do Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II, foram orientados a planejar aulas que despertassem o interesse dos estudantes pela aprendizagem desse idioma, uma vez que as escolas parceiras não possuíam esse componente curricular no ensino fundamental. Dessa forma, não somente o comportamento que observaram dos estudantes nas escolas, mas também a orientação que tiveram na universidade influenciou sua construção identitária.

No que se refere ao bom relacionamento com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, duas participantes mencionam essa questão: Blanca e Samanta. Blanca afirma que o estágio lhe mostrou que o professor necessita desenvolver um bom relacionamento com o aluno:

Além disso, me fez perceber que uma relação com aluno, ela vai além do planejamento em si, vai também do diálogo que eu construo, que eu mantenho com ele. E se não fosse esse estágio, eu acho que a minha visão de sala de aula como professora de língua espanhola teria sido outra, se não fosse esse estágio. Porque a partir dele eu consegui perceber que apesar do plano de aula, eu tenho que ter coisas a mais, no caso, um bom relacionamento com o aluno, que foi o que esse estágio promoveu. Por ele ter sido em uma semana só, então, todos os dias eu tinha que estar na escola. Então, isso colaborou para um relacionamento mais fechado com os alunos, [...] um relacionamento mais próximo (Blanca. Entrevista, 2017).

Salientamos que a construção dessa imagem do professor de espanhol pela participante deu-se a partir das aprendizagens promovidas pelo estágio. Vemos, assim, mais uma vez, o papel do estágio na construção da imagem da profissão pelos professores em formação.

Quanto a Samanta, esta destaca que além de um bom relacionamento com os alunos, o professor deve desenvolver um bom relacionamento com os demais atores do universo escolar:

Ele tem que conhecer o meio que ele está; ter um bom relacionamento tanto com aluno, quanto com as pessoas que estão à volta [...] (Samanta. Entrevista, 2017).

Por fim, a unidade de sentido referente ao **desenvolvimento profissional** emergiu dos dados a partir do depoimento de duas entrevistadas, Margarita e Blanca. Elas mencionam a necessidade de que o professor seja pesquisador e que ele possa ter um mentor.

Margarita considera que o professor de espanhol deve estar em constante desenvolvimento, relacionando esse aspecto ao conceito de professor pesquisador:

[...] Porque quando você está dando aula, você não só está compartilhando, mas você tem que buscar novas informações. E esse buscar novas informações e pesquisas e tudo isso aí traz conhecimento, você amplia seu conhecimento de mundo, conhecimento geral. Então, não é só a pessoa que está recebendo aquele ensinamento que está sendo beneficiada, você também está se beneficiando com isso. Eu acho que o professor tem que ver dessa forma. Ele tem que ver que o professor que chega e dá uma aula por dar, pega o texto do exercício do livro e, simplesmente, só isso, eu acho que ele não está fazendo diferença. Ele tem que buscar formações fora, ele tem que pesquisar. Então, eu acho muito importante o professor pesquisador. Sempre acreditei nisso. Ele tem que estar sempre pesquisando, buscando novas técnicas, novos rumos, novos conhecimentos mesmo, para compartilhar com os seus alunos (Margarita. Entrevista, 2017).

A concepção que Margarita apresenta de professor pesquisador está relacionada à formação continuada desse profissional, segundo a qual o professor deve buscar constantemente novas técnicas e novos conhecimentos que possam ser compartilhados com seus alunos. Assim, sua concepção difere-se daquela que vê o professor como produtor de conhecimento a respeito de sua própria prática.

Samanta menciona a necessidade de que o professor tenha um mentor:

Ele tem que conhecer o meio que ele está, ter um bom relacionamento tanto com aluno, quanto com as pessoas que estão à volta. Algo que eu aprendi, aqui, no estágio enquanto a gente estava fazendo as aulas mesmo, do estágio, antes de ir para sala de aula, é que você precisa se espelhar em alguém, ter um mentor, ter alguém que te auxilie, ter alguém que você possa buscar esse conhecimento a mais ou, então, essa motivação e o professor nem sempre tem isso também (Samanta. Entrevista, 2017).

A participante afirma que essa foi uma aprendizagem possibilitada pelo estágio. Para Samanta, a figura do professor mentor consiste em alguém em quem o professor novato possa se espelhar, buscar auxílio, conhecimento e motivação. Tal imagem parece estar ligada à figura do professor orientador, uma vez que este esteve presente nas várias fases do estágio.

Na bibliografia sobre o assunto, os programas de mentoria consistem em uma forma de auxiliar os professores que se encontram no início da carreira a se envolverem com o seu próprio aperfeiçoamento e a se sentirem mais confortáveis. De acordo com Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p. 64), nesses programas, professores mais experientes, denominados mentores, acompanham os professores novatos, intencional e sistematicamente, para que possam discutir com eles o ensino:

[...] ajudando-os a analisar sua experiência de forma mais contínua, a olhar para si mesmos, seus conhecimentos e práticas, a olhar para os alunos e a tomar decisões fundamentadas, estabelecendo com eles as relações de confiança necessárias, para que os dilemas e problemas possam ser superados.

Considerando a etapa da carreira em que Samanta se encontrava, a fase de inserção no mercado de trabalho, a mentoria, definida nesses termos, poderia constituir sim um auxílio ao professor novato. No entanto, mas do que uma figura em quem se espelhar, o professor mentor pode ajudar o professor em início de carreira a desenvolver uma atitude reflexiva.

Com relação à subcategoria referente à **imagem que os participantes têm de si enquanto professores de espanhol**, pudemos perceber a existência de três diferentes grupos entre os entrevistados. Cada um deles compôs uma unidade de sentido da subcategoria II.II, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 14 – Unidades de sentido da subcategoria imagem de si enquanto professor de espanhol

Subcategoria	Unidades de sentido
II.II – Imagem de si enquanto professor de espanhol	II.II.I – Participantes que querem atuar como professores de espanhol
	II.II.II – Participantes que querem atuar como professores de espanhol, mas

	acreditam que, antes, precisam aperfeiçoar seu conhecimento da língua
	II.II.III – Participantes que não querem dedicar-se à docência do espanhol ou ao magistério

Fonte: Elaboração própria

Observamos que os grupos, isto é, as unidades de sentido, são compostos por uma quantidade bastante homogênea de participantes, uma vez que cada um deles é formado por três sujeitos, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 15 – Distribuição dos participantes por unidade de sentido da subcategoria imagem de si enquanto professor de espanhol

Unidades de sentido	Participantes
II.II.I – Participantes que querem atuar como professores de espanhol	Carmen
	Clara
	Tatiana
II.II.II – Participantes que querem atuar como professores de espanhol, mas acreditam que, antes, precisam aperfeiçoar seu conhecimento da língua	Alba
	Blanca
	Samanta
II.II.III – Participantes que não querem dedicar-se à docência do espanhol ou ao magistério	Belinda
	Ernesto
	Margarita

Fonte: Elaboração própria

Entre os **entrevistados que indicaram querer atuar como professores de espanhol** estão Carmen, Clara e Tatiana, duas das quais, Clara e Tatiana, haviam tido experiência profissional como professoras substitutas de espanhol após o término do curso de formação inicial. Quanto a Carmen, sua experiência com a docência da língua espanhola resumia-se ao estágio.

Carmen refere-se ao conhecimento do professor, o qual entendemos que seja o conhecimento da língua espanhola, como algo que lhe causava receio em relação

a tornar-se professora de espanhol, fato esse que se modificou ao longo do tempo, conforme o depoimento a seguir:

Pretendo. Inicialmente, eu tinha um certo medo, porque eu pensava: “Nossa, não, para ser professor, eu preciso estar impecável. Eu preciso saber de tudo. Eu preciso estar lá na frente e se o aluno perguntar o que que é um risco, eu preciso saber o que é esse risco, de onde surgiu esse risco”. Mas, depois de um certo tempo, você percebe que ninguém sabe de tudo assim. A gente está sempre se aprendendo, reaprendendo as coisas o tempo todo. A gente tenta se manter atualizado, mas a gente não detém todo o conhecimento do mundo, não é? Então, acredito que sim. Eu gosto muito da língua. Acho muito interessante (Carmen. Entrevista, 2017).

Observamos, em Carmen, uma visão diferente a dos demais participantes no que tange ao conhecimento que o professor de espanhol deve possuir. Enquanto alguns entrevistados diziam não querer atuar como professores de espanhol naquele momento por acreditarem que precisariam aprender mais esse idioma, Carmen remete-se ao fato de que o professor não necessita ser um detentor de todo conhecimento, mas sim se manter atualizado. Observamos, que sua visão é muito próxima a de Ernesto em relação ao saber disciplinar do professor de espanhol, quem acredita que o professor não necessita ter um conhecimento excelente do idioma, mas sim possuir condições de solucionar as dúvidas de seus alunos.

Salientamos que a identidade linguística em espanhol dos participantes da pesquisa tem influência em sua identidade profissional, pois, em seus depoimentos, eles relacionam seu conhecimento da língua espanhola com o desejo de dar aulas desse idioma, conforme já foi visto no depoimento de Carmen e será visto nas falas de outros entrevistados.

Clara, como já havíamos observado na categoria relativa à motivação para a docência, relaciona o ver-se como professora de espanhol com as oportunidades de trabalho que teve após ser licenciada:

Sim, sim, porque eu saí da faculdade pensando assim: “O que surgir, eu não vou deixar passar”. E como toda a minha experiência após a faculdade foi o espanhol, então, eu pretendo, sim. Não pretendo desistir, ir para outra área (Clara. Entrevista, 2017).

Uma questão que deve ser considerada é o fato de o curso de Letras investigado permitir ao licenciado não somente ministrar aulas de Língua Espanhola, como também aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. Dessa forma,

diferentes identificações (professor de espanhol, professor de português e professor de literatura) podem concorrer durante a construção identitária do professor em formação, a depender de sua afinidade com esses três componentes e de suas experiências dentro e fora do curso de licenciatura. Nesse sentido, no caso de Clara, vemos que a socialização secundária, ocorrida por meio da inserção no mercado de trabalho, influencia a sua opção em tornar-se professora de espanhola.

Quanto a Tatiana, conforme havíamos mencionado anteriormente, o ver-se como professora de espanhol está relacionado ao contato que ela teve com os alunos. Ressaltamos, novamente, que esse contato se deu por meio do Estágio Obrigatório de Língua Espanhola. Além disso, a entrevistada refere-se à transformação de sua visão sobre si enquanto professora de espanhol, devido ao contato com esse idioma:

Quando eu entrei na universidade, eu sempre disse que não, que a última coisa que eu queria era espanhol. Minha preferência era ou literatura ou língua portuguesa. Mas conforme os anos foram passando, um pouco mais de contato com a língua, hoje eu me vejo, sim, lecionando espanhol. Principalmente, depois do contato com os alunos. Você percebe que eles dão tanto valor para isso, então, te faz dar valor e é tão divertido (Tatiana. Entrevista, 2017).

Mais uma vez, a socialização secundária, no caso de Tatiana, referente à formação inicial, auxiliou a construção de sua identidade profissional enquanto professora de espanhol. Com relação a seu depoimento, sublinhamos, também, o caráter não fixo e relacional da identidade, pois embora em um primeiro momento ela não se visse como professora de espanhol, sua percepção modificou-se a partir dos encontros estabelecidos no curso de formação: o encontro com os alunos e o encontro com a língua.

Outra questão relevante na fala de Tatiana refere-se à função do encontro promovido pelo estágio, conforme mencionado por Zabalza (2014). No entanto, além de os encontros proporcionados pelo estágio permitirem que ocorressem aprendizagens fora do contexto acadêmico, nesse caso específico, eles deixaram marcas na construção identitária da participante, transformando seu desejo inicial em relação à docência do espanhol.

A respeito dos **participantes que afirmam querer atuar como professores de espanhol, mas acreditam que precisam aprender mais esse**

idioma, enquadram-se nesse grupo Alba, Blanca e Samanta. Alba afirma querer se tornar professora de espanhol, mas sente necessidade de se aperfeiçoar no que se refere ao domínio da língua:

Eu pretendo. A gente formou agora, então, estamos aí nas expectativas para se colocar na área. Mas, assim, opção para entrar no mercado de trabalho se você puder escolher, é bom, mas muitas vezes você entra como professora de língua portuguesa ou até mesmo literatura até você conseguir aquela disciplina que você mais se identifica. Entretanto, também, eu penso que eu deveria me, como que eu posso dizer assim, eu penso que eu deveria fazer um curso maior, um curso fora, [...] de língua espanhola, porque é claro que a gente sabe que na universidade você não vai aprender a falar. Você vai aprender a estrutura da língua, você vai aprender outras coisas e não falar, mas dá uma base até, só que você tem que procurar outras formas para você estar se qualificando melhor. [...] Então isso que eu penso. Querer dar aula, assim, de língua espanhola, eu quero, quero muito (Alba. Entrevista, 2017).

Observamos, a partir do depoimento de Alba, a expressão de um desejo de tornar-se professora de espanhol, porém esse desejo enfrenta a barreira do domínio linguístico. Segundo a entrevistada, no curso de formação inicial não há um enfoque no ensino da habilidade de expressão oral e, portanto, é necessário, ao futuro professor, realizar cursos de aperfeiçoamento. Acreditamos ser necessário abrir um parêntesis em nossa análise e aprofundar essa questão levantada por Alba.

Quanto ao domínio da produção oral da língua, a entrevistada afirma que no curso pesquisado não se aprende a falar, o que se aprende é a estrutura e outros aspectos linguísticos. No entanto, a participante não deixa claro que outros aspectos seriam esses. No que tange ao ensino da estrutura da língua, entendemos que a participante se refira ao ensino da gramática, contudo, não podemos afirmar que, no curso, se privilegie uma concepção estruturalista da língua e um ensino da gramática descontextualizado de seus usos, pois ela afirma que outros elementos são abordados, apesar de não revelar quais sejam. De todo modo, é preciso pensar o direcionamento que a língua estrangeira assume nos cursos de Letras, uma vez que não se espera que os egressos atuem com base em modelos tradicionais de ensino de língua espanhola. Também, faz-se pertinente analisar de que modo e em que medida o ensino da produção oral é desenvolvido nos cursos de formação de professores de espanhol.

Nas entrevistas de outros quatro participantes, que também consideram que a aprendizagem da língua espanhola durante a formação inicial não é suficiente,

observamos algumas pistas sobre o que lhes causou dificuldades na aprendizagem desse idioma.

Blanca, por exemplo, afirma que durante o curso de Letras a língua espanhola é aprendida muito rapidamente e que, muitas vezes, os estudantes do curso não têm tempo de buscar outras aulas:

Sim. Eu gostaria de aprender mais, porque no curso a gente aprende muito rápido e muitas vezes a gente não tem tempo de correr atrás de outras aulas para ter mais contato. Tanto que eu procurei com livros e filmes, mas, ainda assim, eu acho que precisaria de mais contato, de mais busca (Blanca. Entrevista, 2017).

A participante ainda destaca o seu papel como aluna na busca por mais conhecimento através de livros e filmes, no entanto, acredita que isso não foi suficiente. Já Ernesto afirma que a aprendizagem do espanhol durante o curso não foi plena:

[...] Como [a comunicação] é uma necessidade do ser humano, eu vi uma necessidade de aprimorar minha língua espanhola, que, pela minha graduação, tanto de 2010 até o final dela, eu vi que foi bem, eu esqueci a palavra, ela não foi plena. Eu acho que faltou algo mais. Teve troca de professores, não uma continuidade no trabalho da língua espanhola. E eu, também, não procurei, durante esse tempo, fazer Projele⁴⁰, devido ao tempo e outras coisas. Então, eu percebi essa necessidade que eu tive falta na faculdade, uma vez que eu pretendo fazer daqui para frente (Ernesto. Entrevista, 2017).

Tal participante relaciona a dificuldade de aprendizagem da língua espanhola à falta de continuidade dada ao trabalho desse componente, devido à troca de professores dessa disciplina ao longo do curso. Uma vez que as disciplinas do curso são organizadas por semestres, a troca de professores semestralmente pode, sim, prejudicar o desenvolvimento do ensino da língua estrangeira, no entanto, não possuímos dados que possam confirmar ter havido essa descontinuidade. Ernesto, assim como Blanca, também menciona sua própria responsabilidade em relação a seu processo de aprendizagem, afirmando que não buscou realizar outros cursos para o aperfeiçoamento do novo idioma.

⁴⁰ O Projele é o Projeto de Extensão “Cursos de Línguas Estrangeiras”, vinculado ao curso de Letras da FAALC/UFMS, que oferece cursos de línguas tanto para a comunidade universitária quanto para a comunidade em geral. Os professores do Projele são estudantes vinculados aos cursos de graduação da UFMS (Disponível em: <<https://projele.ufms.br/historico>>. Acesso em: 16 jan. 2019).

Margarita refere-se ao tempo dedicado à aprendizagem do idioma, devido às outras disciplinas que devem ser cursadas concomitantemente:

[...] Mas para eu me sentir mais segura, eu creio que eu faria primeiro um outro curso para reforçar um pouco mais, para melhorar um pouco mais o que eu aprendi, porque a gente sabe que na universidade, por mais que os professores se empenhem, não dá para fazer tudo como deve, como o tempo não é suficiente, principalmente, no curso de Letras, que nesse que nós fizemos, que é quatro anos. Eu acho muito pouco tempo para o curso de Letras, que são muitas disciplinas e muitas disciplinas teóricas, que impedem, assim, a gente de estudar melhor o idioma, no caso, a língua espanhola [...] (Margarita. Entrevista, 2017).

De acordo Margarita, o grande número de disciplinas, sobretudo, de disciplinas teóricas a serem realizadas ao longo dos quatro anos do curso é um fator que impede uma maior dedicação dos futuros professores para a aprendizagem da língua estrangeira.

Samanta refere-se tanto à quantidade de disciplinas do curso que, segundo ela, são um empecilho para a aprendizagem do idioma quanto a sua dedicação à aprendizagem do idioma:

Porque eu sei que o curso não, não digo que seja culpa do curso nem dos professores, mas como tem muitas matérias e tudo mais, eu não me senti apta a aplicar ou dar aula totalmente em espanhol. Então, teve momento, sim, que aquilo que eu sabia eu falava em espanhol e aquilo que eu não sabia eu completava em português para poder explicar. Mas, assim, o fato do ensino e a língua é muito bom, o que faltou foi da minha parte mesmo, conhecer melhor, saber falar melhor (Samanta. Entrevista, 2017).

Ressaltamos, novamente, que o curso de Letras em questão permite ao licenciado a obtenção de mais de uma habilitação. Essa não é uma realidade somente do curso de Letras da FAALC/UFMS, mas também, de muitos outros cursos de formação de professores de língua estrangeira espalhados por todo o país. Há autores como, por exemplo, Celani (2010) que criticam a possibilidade de obtenção de licenciatura dupla. Segundo tal pesquisadora, isso prejudica a preparação do futuro professor, tanto no que tange a sua formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento da proficiência linguística na língua estrangeira, quanto no que tange à discussão de questões teóricas fundamentais e próprias às práticas de observação e regência.

Isso se reflete nos depoimentos nos quais os participantes afirmam que no curso há pouco tempo para a aprendizagem da língua estrangeira ou que são muitas disciplinas que precisam ser cursadas ao mesmo tempo. Dessa forma, é preciso repensar o currículo dos cursos de Letras de modo a garantir um maior preparo dos profissionais que atuarão no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, acreditamos que uma maior confiança em relação à domínio da língua estrangeira pelos professores em formação, pode influenciar sua identidade profissional, uma vez que temos visto que sua identidade linguística deixa marcas em sua construção identitária.

Blanca e Samanta, assim como Alba, afirmam querer dar aula de espanhol em um momento futuro, pois acreditam que precisam aprender mais essa língua:

Por hora não, porque eu creio que não tenho conhecimento linguístico muito forte ainda na língua, mas futuramente sim (Blanca. Entrevista, 2017).

Pretendo, assim que eu aprender bem. Pretendo ficar muito boa (Samanta. Entrevista, 2017).

No que se refere a Blanca, sublinhamos que mesmo que o estágio lhe tenha motivado a tornar-se professora de espanhol, a questão do domínio linguístico faz com que ela não se reconheça como tal.

Observamos, nos depoimentos de Alba, Blanca e Samanta, o quanto o domínio do idioma pode influenciar sua identidade como professoras de espanhol. A partir de suas falas, percebemos que o fato de elas considerarem que não sabem a língua estrangeira suficientemente faz com que elas não se percebam como professoras de espanhol, embora tenham uma titulação que lhes permite ministrar aulas desse idioma. Ao invés de se reconhecerem como professoras dessa língua, tais participantes se veem como aprendizes que necessitam aperfeiçoar seus conhecimentos para que, somente então, possam exercer o magistério. Dessa forma, mesmo após terem passado pela experiência do estágio, elas se identificam com a profissão, expressando um desejo de se tornarem professoras de espanhol, contudo, evidenciam um empecilho relacionado à língua na construção de suas identidades como professoras de espanhol.

Em comum, Alba, Blanca e Samanta têm o fato de que seu contato com o espanhol se resume ao ensino proporcionado pelo curso de Letras. Elas não haviam estudado espanhol anteriormente e, também, não ingressaram no curso motivadas pela aprendizagem do espanhol, mas sim devido ao seu interesse pela língua portuguesa e pela licenciatura. Além disso, embora as três participantes tivessem algum tipo de experiência com o ensino em âmbitos formais ou informais, sua experiência com a docência do espanhol restringia-se à regência do Estágio Obrigatório em Língua Espanhola.

No entanto, há participantes que mesmo tendo estudado espanhol antes de ingressar no curso de Letras e demonstrar afinidade e interesse pelo idioma não se reconhecem como professores desse idioma. Dessa forma, consideramos que esse, isto é, o domínio linguístico, não é um fator que garanta a identificação com essa profissão. Esse é o caso de Belinda.

Belinda, Ernesto e Margarita tem em comum o fato de serem **participantes que não demonstraram interesse em tornar-se professores de espanhol**, no entanto, suas trajetórias e motivações são bastante distintas. Belinda, conforme supramencionado, além da experiência de ensino de espanhol durante o estágio, havia ministrado aulas desse idioma em um cursinho preparatório para o Enem oferecido pela UFMS, durante um ano. Além disso, ela é um dos poucos participantes da pesquisa que já haviam estudado espanhol antes de ingressar no curso de Letras. Ressaltamos, no entanto, que sua inserção, em tal curso, não foi motivada pela aprendizagem do espanhol, mas sim pela aprendizagem da literatura e pelo fato de este ser uma licenciatura.

No depoimento de Belinda, observamos diferentes referências à língua espanhola como um idioma ao qual ela tem afinidade e interesse por sua aprendizagem, mas não por seu ensino:

É uma coisa que eu gosto mais de aprender do que ensinar, o espanhol. O espanhol, eu sinto que eu sou um pouco egoísta. Eu quero mais para mim, apesar de eu saber que a gente aprende muito mais ensinando; quando passa para frente, internaliza muito mais. Só que é algo, assim, que espanhol eu gosto de ter para mim. É um, como eu posso dizer? É que eu fico tão feliz com a língua, só que ao mesmo tempo eu quero ela para mim. Eu quero ter um momento só meu (Belinda. Entrevista, 2017).

Em sua fala, Belinda demonstra o tipo de relação que estabelece com a língua espanhola: voltada para o seu interesse pessoal, mas não profissional. Em outro momento da entrevista, ela explica o porquê dessa relação:

Olha, eu não tenho uma pretensão tão grande do espanhol, porque eu me sinto mais segura aprendendo. Eu acho que é uma questão de zona de conforto, porque, por exemplo, quando eu era criança, cinco anos de idade, cinco anos não, menos ainda, uns três anos de idade, eu sofri um acidente que eu caí, eu mordi a ponta da língua. Aí, saiu um pedacinho e eu fiz a operação no mesmo dia. Não tenho cicatriz, não tenho nada, mas eu não consigo fazer o erre, não consigo vibrar a ponta da minha língua em hipótese alguma. Já fiquei olhando para o espelho, já tentei de tudo e o som do erre, eu faço com a garganta, eu faço vibrando a língua no fundo da garganta. Como, também? Sei que consegui desenvolver. O som fica parecido, mas eu me sinto mal nesse sentido, se eu for dar aula, porque eu sinto que eu não estou passando o som correto. Porque é diferente de uma comunicação informal, que você se comunica, você transmite a mensagem, mas ninguém está tão focado no seu acento, no seu sotaque. Já numa aula, que você tem que escolher uma variante para ensinar para os seus alunos, você tem que trazer as exemplificações, eu me sinto insegura nesse ponto, porque eu sei que eu não vou conseguir passar totalmente. Entende? Aí, por isso que eu não me vejo como professora de espanhol (Belinda. Entrevista, 2017).

De acordo com a participante, sua identificação com a profissão de professora de espanhol está relacionada à sua identidade linguística enquanto falante/aprendiz desse idioma. Para ela, sua dificuldade fisiológica, que a impede de realizar um único som, não lhe permite tornar-se professora de espanhol. Entretanto, podemos nos questionar se nenhum falante de espanhol enfrenta o mesmo problema e se isso realmente pode interferir no ensino do idioma?

Por fim, em outro momento da entrevista, Belinda afirma que não se identifica como professora de espanhol, devido a sua relação com essa língua:

Isso interfere na minha identidade como professora. Eu não, por exemplo, se me perguntarem: “Ah, do que você dá aula?” Geralmente, eu costumo responder língua portuguesa, literatura e redação, mas tenho a habilitação em espanhol (Belinda. Entrevista, 2017).

Fica claro, no depoimento de Belinda, o quanto sua identidade linguística em espanhol interfere na constituição de sua identidade profissional. Conforme Revuz (1998), a língua além de objeto de um conhecimento intelectual, é objeto de uma prática, o que a torna um objeto complexo. As três dimensões envolvidas no processo de aprendizagem de um idioma, ou seja, a afirmação do *eu*, o trabalho do

corpo e a dimensão cognitiva, nem sempre colaboram ou convivem em harmonia, tornando a aprendizagem de uma língua estrangeira uma atividade tão delicada. No caso de Belinda, observamos que a dimensão corporal da aprendizagem do espanhol, representada por uma dificuldade de origem fisiológica, influencia sua identificação com o ensino desse idioma

Quanto a Ernesto, este indica não querer atuar como professor de espanhol devido a dois fatores, seu domínio do idioma e as atuais políticas educacionais referentes ao ensino dessa língua:

Sinceramente, de acordo com a experiência atual que tive, eu acredito que, num primeiro momento, não é viável, porque eu reconheço que eu preciso aprender muito ainda, preciso aprimorar meu idioma para tentar, para estar passando adiante. E, também, tem toda aquela dúvida que no nosso sistema de educação, entra ano, sai ano, entra governo, sai governo, mudam-se as coisas com reformas de ensino médio e outras coisas. Já é complicado se ter uma aula de língua espanhola nas escolas e é aquela incerteza que a gente tem: será que daqui um tempo vai ter língua espanhola nas escolas? Então, num primeiro momento, eu não tenho esse interesse, mas eu tenho a vontade de aprender a língua, primeiramente, e depois, quem sabe? Aí, vai depender tudo do momento (Ernesto. Entrevista, 2017).

O participante considera não ter domínio da língua espanhola, sendo necessário aperfeiçoá-lo. É preciso lembrar que Ernesto não tinha interesse por esse idioma ao iniciar o curso. Seu interesse era pela língua inglesa, no entanto, a prova de seleção que realizou era para a habilitação em Português-Espanhol. Durante a entrevista, ele afirma que teve que aprender a gostar da língua espanhola, pois ele tinha preconceito em relação a esse idioma:

Eu aprendi a gostar da língua espanhola, não de início, que é uma língua interessante, falada no nosso continente, com exceção de nós que não falamos nativamente, mas há muito preconceito para com a língua espanhola. E a gente vem, eu venho tentando quebrar esse preconceito, principalmente, depois que adentrei na universidade [...] (Ernesto. Entrevista, 2017).

Entendemos que o preconceito aludido pelo entrevistado pode se referir a crenças e estereótipos a respeito dessa língua, tais como os fatos de considerar que a língua espanhola não necessita ser estudada devido a sua similaridade com a língua portuguesa e/ou acreditar que o espanhol seja uma língua inferior ao inglês. No entanto, não podemos afirmar que tipo de concepções o participante tinha, uma vez que essa questão não foi abordada na entrevista. Assim, acreditamos que

a identidade linguística desse participante pode ter interferido em seu processo de aprendizagem, uma vez que ele considera não ter domínio linguístico da língua espanhola, e, também, em sua identificação com a profissão professor de espanhol.

Outra questão mencionada pelo participante relaciona-se às políticas educacionais voltadas para o ensino de língua estrangeira. Conforme havíamos citado anteriormente, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) torna obrigatório somente o ensino da língua inglesa nos estabelecimentos de educação básica a partir do 6º ano. A língua espanhola, quando ensinada, será em caráter optativo e apenas no ensino médio, a depender da disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, com a implementação, de forma autoritária e unilateral, da referida normativa, as comunidades escolares não poderão optar pela língua estrangeira moderna que melhor se adeque a sua realidade local, como era possível anteriormente.

Uma das consequências da promulgação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) foi a redução da quantidade de escolas que ofertam a língua espanhola em seus currículos. Embora sua implementação nos estados e municípios estivesse condicionada à publicação da Base Nacional Comum Curricular, desde janeiro de 2017, a partir da publicação da Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SED) 3.196/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), que alterou a organização curricular e o regime escolar das escolas de ensino fundamental e médio do estado de Mato Grosso do Sul, muitos estabelecimentos de ensino deixaram de ofertar a língua espanhola, estando esta disponível, principalmente, nas escolas de autoria no município de Campo Grande, conforme mencionado no Capítulo 4.

Tais alterações impõem uma política restritiva e monolíngue que desconsidera a história do ensino de línguas no Brasil e a realidade mundial, além de privar estudantes do ensino fundamental e médio de ter acesso a aulas de diferentes línguas estrangeiras.

Embora essas mudanças fossem recentes quando os licenciados finalizaram o curso de Letras, observamos a sua influência na identidade profissional desses sujeitos, já que essa questão é, também, mencionada por Alba e Samanta. Nesse sentido, Alvarez (2018) afirma que com a promulgação da referida Lei de 2017, as expectativas dos estudantes de Letras Espanhol estão frustradas, causando um sentimento de abandono, de desvalorização e de desprestígio. Além disso, segundo

Fernández (2018), é inevitável que haverá uma redução nos cursos de formação inicial de professores de espanhol, uma vez que não se precisará formar docentes para um componente que não integra o currículo, bem como ocorrerá uma diminuição do mercado de trabalho para professores, o que provocará desemprego e consequências econômicas, tanto para tais profissionais quanto para o país.

Ernesto, também, indica não se sentir seguro em seguir a carreira do magistério, mas sim preferir se manter na profissão na qual atuava no momento da entrevista:

Como eu te disse no começo, eu sou muito indeciso sobre o que fazer na minha vida. Como eu passei pelo final de faculdade, casamento ao mesmo tempo, muitas coisas e o nosso atual cenário político, econômico e social não é dos melhores, eu pretendo me manter, no momento, [...] no meu emprego (Ernesto. Entrevista, 2017).

No caso de Ernesto, podemos observar o quanto as condições políticas e econômicas podem influenciar a identidade do professor em formação, pois de acordo com o entrevistado o fato de já ter uma profissão e de considerar os cenários político, econômico e social desfavoráveis para a inserção em uma nova profissão, o impedem de iniciar a carreira do magistério. Dessa forma, embora a formação inicial tenha contribuído para sua identificação com a docência, como veremos mais adiante, outros fatores influenciam negativamente sua construção identitária enquanto professor.

Quanto a Margarita, a entrevistada afirma que não aceitaria ministrar aulas de espanhol sem que antes pudesse aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos:

Não aceitaria, não. Eu não aceitaria. Eu acho que eu teria que fazer um melhoramento nesse ensino para poder me sentir mais segura para ir para uma sala de aula (Margarita. Entrevista, 2017).

Vemos, desse modo, mais uma vez a questão do domínio linguístico da língua estrangeira como um fator influenciador da construção identitária do professor de espanhol.

Além disso, em outro momento da entrevista, Margarita ainda afirma que nunca havia se imaginado como professora de espanhol. Entendemos, a partir desses dados, que a participante não desenvolveu uma identidade como professora

desse idioma ao longo do curso. Ressaltamos, também, a trajetória de Margarita, pois, segundo essa participante, sua idade não é comum para a inserção em uma licenciatura, tendo ela iniciado o curso de Letras com a finalidade de ter uma atividade a mais para realizar, e não com a intenção de inserir-se no mercado de trabalho.

Foram diversos e variados aspectos que constatamos participar da formação da dimensão representacional da identidade profissional dos sujeitos que participaram desta pesquisa. A partir de análise dos dados, observamos que o estágio participa, mesmo que de maneira singular, da constituição da representação que os professores de espanhol recém-licenciados possuem da profissão. Na sequência, analisaremos o que esses sujeitos dizem a respeito dessa etapa de sua formação.

5.5

“Contribui, porque antes de fazer o estágio de língua espanhola, eu não tinha [...] vivência, experiência, na sala de aula”: o estágio

Neste tópico, buscamos refletir de que forma o estágio foi percebido pelos entrevistados em seu processo formativo, bem como quais foram suas contribuições para a construção de sua identidade profissional. Para tanto, baseamos nossa análise em três subcategorias que emergiram do *corpus* por meio das unidades de sentido, as quais explicitamos no seguinte quadro:

Quadro 16 – Subcategorias do estágio

Categoria	Subcategorias
III – Estágio	III.I – Encontros, descobertas e transformações
	III.II – Relação teoria e prática
	III.III – Críticas

Fonte: Elaboração própria

A subcategoria **encontros, descobertas e transformações** foi constituída a partir das três unidades de sentido representadas a seguir:

Quadro 17 - Unidades de sentido da subcategoria encontros, descobertas e transformações

Subcategoria	Unidades de sentido
III.I – Encontros, descobertas e transformações	III.I.I – Encontro com a docência (do espanhol)
	III.I.II – Descoberta de si como professor
	III.I.III – Mudança de crenças

Fonte: Elaboração própria

Para a maioria dos participantes deste estudo, o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola constituiu sua primeira e única experiência relativa ao magistério desse idioma, sendo, desse modo, o momento que representou seu **encontro com a docência (do espanhol)**. Destacamos que alguns participantes mencionam esta como sendo sua primeira experiência docente, enquanto outros citam que esta foi sua primeira vivência referente ao ensino de espanhol.

Para Blanca, o estágio possibilitou-lhe o contato com o cenário profissional real no tocante à docência do referido idioma:

Contribuiu, porque antes de fazer o estágio de língua espanhola, eu não tinha, como eu posso dizer, vivência, experiência, na sala de aula. Então, não sabia como seria a abordagem dos alunos, como demonstrar meu conhecimento a respeito das coisas que eu aprendi, que eu planejei para dar aula. Acho que é isso (Blanca. Entrevista, 2017).

Em seu portfólio de estágio, Blanca expressa uma ideia semelhante:

Todos os processos do estágio corroboram com uma melhor percepção de quais serão meus desafios fora dos muros da universidade. Pois, o conhecimento constrói-se na vivência e contato com o objeto de estudo. Ainda há muito o que aprender neste caminho da prática docente e, com certeza, esses quatro semestres de estágio foram os primeiros passos de muitos que virão (Blanca. Portfólio, 2017).

De acordo com a participante, o contato com o cenário profissional real contribuiu para sua formação docente por ser sua primeira experiência com o ensino da língua espanhola, o qual lhe proporcionou uma visão de como seria o seu

ambiente de trabalho. Antes desse momento, ela afirma que não sabia como abordaria os alunos em sua prática pedagógica, tendo o estágio lhe possibilitado essa aprendizagem. Além disso, refere-se ao estágio como um momento que propicia o encontro com a profissão fora do instituto de formação, promovendo a observação dos desafios inerentes a esta.

Ressaltamos que tal participante já havia cursado o magistério e que essa não foi sua primeira experiência como professora em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que o estágio de língua espanhola tem um papel relevante na formação até mesmo daqueles que já possuem algum tipo de experiência com a docência, uma vez que o ensino da língua estrangeira dispõe de particularidades que influenciam as práticas docentes em sala de aula, tais como a utilização de um idioma distinto da língua materna dos alunos para se comunicar com estes. Vemos, assim, que o estágio promoveu, nesse caso, uma aquisição de um saber e de um saber fazer relativos à prática profissional (FREIRE, 2001). Contudo, veremos mais adiante que tal contribuição depende das experiências formativas que o licenciando possui.

Clara, também, indica que o estágio foi sua primeira experiência como professora de espanhol:

Ele contribuiu, porque foi a primeira experiência que eu tive de professora de espanhol. Então, eu tive uma visão prévia do que seria aquilo, do como seria aquele ambiente que eu iria trabalhar futuramente. Contribuiu, isso não tenho dúvidas (Clara. Entrevista, 2017).

Para tal participante, esse momento configurou-se como uma aproximação à prática profissional, além de representar uma antecipação do que viria a ser o seu ambiente de trabalho. Em seu portfólio de estágio, podemos observar como se deu tal contribuição:

Assim, o estágio obrigatório contribuiu em nossa formação profissional, na medida em que promoveu um contato direto com o magistério, além de colaborar para a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes. Esta etapa também possibilitou uma atitude reflexiva frente ao meu desempenho em sala de aula, tendo em vista as avaliações e observações realizadas pelos professores supervisores (Clara. Portfólio, 2017).

Na visão de Clara, o estágio possibilita a aprendizagem de competências e habilidades referentes à docência, por meio da supervisão de profissionais mais experientes. Nesse sentido, Freire (2001) considera que a experiência e a interação que o estágio proporciona com os alunos e com os orientadores em sala de aula cria condições favoráveis para que ocorra a aquisição de saberes a respeito da profissão. Além disso, as avaliações e observações realizadas pelos professores supervisores⁴¹ também são formadoras na opinião de Clara, uma vez que possibilitam uma atitude reflexiva do estagiário.

Essa participante ainda menciona, em sua entrevista, que o novo formato do estágio permitiu ao licenciando colocar-se no papel de professor:

De modo geral, foi bom. Não tem nada que reclamar e deu saudade do estágio. Deu saudade. Eu gostei muito desse novo formato do estágio. Eu acho que ele deu para você se colocar no papel do professor mesmo, porque como você ficava sozinho na sala, então, você que tinha que organizar a sala, você que tinha que colocar as normas. Foi bem bacana essa questão do estágio diferente. E eu gostei bastante, porque eu fiquei sozinha nos dois estágios. Foi uma experiência muito boa, porque eu tinha muito medo, porque no Pibid era dupla. Aí, chega no estágio, separou. Eu fiquei sozinha. Foi gostoso. A princípio, lógico, eu fiquei muito brava, muito brava mesmo (Clara. Entrevista, 2017).

Para Clara, o fato de poder ministrar suas aulas sozinha foi o que lhe possibilitou vivenciar a realidade do professor, colocando-se em seu papel. Quanto a isso, é preciso realizar alguns esclarecimentos. Clara participou do Pibid de língua portuguesa e relatou que as aulas referentes a esse programa eram ministradas em dupla por seus participantes. Além disso, o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola II, o primeiro estágio de regência concernente ao espanhol, também foi realizado em dupla pela maioria dos participantes, devido à quantidade de salas de aula de ensino fundamental disponíveis nas escolas parceiras. Outra questão a ser ressaltada é que não houve participação do professor regente da escola no acompanhamento das aulas ministradas pelos estagiários, questão essa que será discutida mais adiante.

Quanto ao Pibid, Clara vê este como uma preparação para o estágio, embora ambos sejam diferentes:

⁴¹ O professor supervisor é um professor do curso de Letras, seja ele o orientador ou não do estagiário, que assiste à regência e avalia a atuação do licenciando.

Ótimo também, porque foi um pré-preparatório para o estágio. Mesmo que é diferente, assim, é diferente do estágio, foi muito bom, foi muito bom mesmo, porque lá no Pibid foi a primeira vez que eu entrei na sala, um sexto ano, então, eu já estava meio que pré-preparada para entrar no estágio, para fazer o estágio. Foi bacana. Eu gostei (Clara. Entrevista, 2017).

Ernesto, por sua vez, considera que o estágio é um momento crucial na formação do professor de espanhol, por ele representar a primeira atuação do licenciando em sala de aula:

Eu diria que o estágio é crucial para a formação do professor de língua espanhola, porque é o primeiro momento que você vai entrar numa sala de aula, principalmente, para quem não atua nas escolas. É o momento do quebra-gelo. Então, tudo o que vai acontecer ali, deve servir para o aprimoramento da graduação, dos estudos acadêmicos do aluno. E é importante, eu acredito, que ele aproveite bastante, que além de procurar pesquisar, estudar durante toda a graduação, quando chegar no estágio, tentar pôr em prática tudo aquilo que ele aprendeu. Eu acho que é isso (Ernesto. Entrevista, 2017).

Segundo tal participante, essa é uma oportunidade de aprimoramento do conhecimento adquirido durante o curso de formação inicial, contudo, não fica claro de que forma se dá esse aperfeiçoamento. É possível observar, ainda, que o entrevistado considera o estágio como um momento de prática, isto é, de aplicação dos conhecimentos teóricos que foram aprendidos durante a licenciatura. Veremos, mais adiante, que há outros sujeitos que compartilham da mesma percepção.

Na experiência de Samanta, o estágio, também, consistiu em sua primeira experiência com o magistério do espanhol:

Sim, eu penso que o estágio é essencial. Até porque, eu pensava assim, eu entrei na faculdade, no curso de Letras, imaginando que eu sairia craque em gramática. O espanhol, para mim, foi um acréscimo. Eu não imaginava que também teria o espanhol. Para mim, foi como que um presente, algo a mais que eu ganhei no curso. Então, foi essencial. O que eu imaginei no estágio? Que você vai ter essa visão toda e de que você vai estar ali, você vai aprender exatamente, mas eu acho que isso nunca vai ser. Mesmo que eu entre numa sala de aula que seja minha, como eu disse que eu não tive isso ainda, não vai ser como no estágio. Essa experiência, ela valeu como conhecimento, como uma adaptação e para saber se realmente é isso que eu quero fazer, porque eu pensava assim: “Talvez, quando chegar o dia do estágio, eu desista do curso”. E isso aconteceu no primeiro dia de estágio. Não sei se foi no primeiro ou segundo. No primeiro estágio, no segundo dia, eu não queria voltar mais, porque eu fiquei com muito medo e, então, eu imaginei que eu não ia conseguir, não ia conseguir finalizar a semana. É muito tenso, o estágio, ele é muito

tenso, mas eu acredito, sim, que ele dá uma visão para que você termine o curso e mostre para você que você é capaz, que você consegue. Então, foi essencial nessa parte. Hoje eu sei que eu consigo dar aula (Samanta. Entrevista, 2017).

Essa entrevistada afirma que a experiência de estágio serve como uma compreensão da profissão que leva o futuro professor a decidir se realmente optará por seguir a carreira do magistério. Ela, inclusive, afirma que se questionou sobre a sua opção pela docência naquele momento de sua formação. Chamamos a atenção para o fato de que Samanta havia tido outras experiências com a docência: como professora em um curso de teologia e no Pibid de língua portuguesa. Contudo, foi no estágio que ela se viu diante de um momento de decisão. Nessa perspectiva, consideramos que estágio antecipa a inserção na profissão, fase essa que, em diversos casos, é marcada pelo choque com a realidade (TARDIF, 2014), podendo o professor enfrentar inúmeros obstáculos e se deparar com uma crise em relação a que caminho seguir: manter-se na profissão ou abandoná-la.

Em outro momento da entrevista, a participante afirma ter tido que lidar com a indisciplina dos alunos durante o estágio e que o comportamento destes lhe causava espanto, fato esse que pode ser uma das razões para que ela tenha classificado essa etapa de sua formação como tensa. A relação entre professor e aluno poderia ser abordada durante a etapa de preparação para o estágio na universidade, uma vez que se trata de uma complexa rede de subjetividades e experiências vividas pelos sujeitos em seus processos de socialização, que muitas vezes divergem entre si, determinando não só as relações estabelecidas em sala de aula, como também o significado dado ao processo educativo (OLIVEIRA, 2013).

Além disso, Samanta faz referências ao pouco tempo destinado ao planejamento e execução do estágio de regência, devido ao período em que este foi realizado, o que também pode ter influenciado sua percepção a respeito desse componente como um momento que gera tensão.

Embora não aborde especificamente o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola, Tatiana também considera essa etapa como essencial na formação do professor:

Você sai da sua zona de conforto, porque querendo ou não, não vou dizer que é confortável você com os seus colegas, às vezes, você leva uma chamada e tal, mas nada se compara à realidade em sala de aula. Então, levando isso em consideração, é confortável com os seus colegas, é confortável com o seu professor, nesse

sentido. Não estou dizendo que você não tenha medo do seu professor na sala de aula, evidente que você tem, mas é confortável, porque você está ali para aprender e ele está ali para te ajudar a entender as coisas todas. Mas quando é estágio não, é você que está na posição dele. É como Show do Milhão, você não tem ajuda dos universitários. É você. Você tem que se colocar como professor. Por esse motivo, essencial (Tatiana. Entrevista, 2017).

Para essa participante, o estágio difere-se das demais experiências de regência, por ser a oportunidade que o estagiário tem para se colocar na posição de professor. Em outros componentes curriculares, como a Prática de Ensino de Língua Espanhola, há momentos de simulações de aula, os quais, para Tatiana, divergem da realidade da sala de aula. Quanto a isso, Castro e Salva (2012) consideram o estágio como um momento privilegiado de aprendizagem da docência por permitir uma inserção do acadêmico no ambiente escolar, sendo que é nesse ambiente que ele vivenciará situações reais referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos, a partir dos depoimentos citados, que o estágio referente à língua espanhola tem um papel fundamental na formação do professor desse idioma, mesmo para aqueles que já possuem experiências com a docência, uma vez que o ensino da língua estrangeira possui particularidades. Ressaltamos, ainda, que os professores recém-licenciados não relacionaram a etapa de pesquisa do estágio à sua formação como professores de espanhol. Acreditamos que isso tenha acontecido devido ao fato de suas pesquisas não terem sido específicas a respeito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. É provável tais investigações tenham contribuído para a construção de sua identidade docente, mas não de sua identidade como professores de espanhol. Seria necessário, assim, um estudo que buscasse analisar o papel da pesquisa no estágio na formação da identidade docente.

Com relação à unidade de sentido **descoberta de si como professor**, seis participantes da pesquisa dizem terem se sentido professores ou terem sentido que se tornaram professores durante o estágio. Nessa perspectiva, Alba afirma que conseguir lidar com os imprevistos da sala de aula fez com que ela percebesse que havia se tornado professora:

Penso que foi no estágio de ensino fundamental. Nós tínhamos preparado um plano de aula para o sexto ano e, eu não sei o que aconteceu, o nono ano ficou sem estagiário. Então, eu tive que assumir a sala e levar esse plano de aula, porque era a única coisa que tínhamos no momento, levar o plano de aula do sexto ano para o

nono. Como era uma escola que não ofertava a língua espanhola para os alunos, eles nunca tinham tido. Então, nesse ponto, foi bom, porque não teria muito diferencial dos alunos do sexto ano. Mas pela idade deles, o assunto do plano não era muito legal, eles não estavam gostando muito. Então, naquela hora eu tive que adaptar aquilo, parar com aquele plano de aula e fazer outra coisa e fazer acontecer a aula. Ali, eu falei: “Agora eu sou professora” (Alba. Entrevista, 2017).

Salientamos que Alba já possuía experiências prévias com a docência tanto em contexto formal quanto em contexto informal, uma vez que havia participado do Pibid de língua portuguesa e era catequista. Mesmo assim, o estágio simbolizou para ela um ritual de passagem, no qual a percepção de ter conseguido lidar com uma situação adversa e imprevisível, isto é, ter adaptado seu planejamento de aula para alunos de uma faixa etária distinta da prevista, possibilitou com que ela sentisse que havia se tornado professora. Também, ressaltamos que a situação descrita por Alba remete ao jogo de cintura mencionado anteriormente por Blanca e Clara, atributo este apontado como uma das características do professor de espanhol.

No portfólio de estágio, Alba também aborda o que ela chama de episódios atípicos da regência:

Para os estagiários, esses episódios atípicos em regência, trouxeram muitos aprendizados, sendo o principal deles o de saber lidar com as situações adversas, pois como futuros profissionais devemos estar preparados para essas e outras adversidades impostas no cotidiano das escolas e, mais especificamente, com os alunos (Alba. Portfólio, 2017).

Segundo a participante, tais episódios possibilitam a aprendizagem da docência, uma vez que permitem que o futuro professor lide com situações adversas impostas pelo cotidiano escolar.

Com relação a Blanca, conforme já havíamos observado, o estágio proporcionou-lhe uma mudança em sua percepção de si enquanto professora:

Foi muito significativo porque se não fosse a parte do estágio de língua espanhola, eu creio que isso não despertaria a minha vontade de dar aula de língua espanhola, porque foi a partir do estágio que eu consegui compreender melhor essa relação entre professor e aluno na sala de aula e que isso me daria suporte para melhorar minha didática, para conseguir compreender melhor os alunos e como trabalharia. Eu gostei bastante (Blanca. Entrevista, 2017).

Essa participante atribui ao estágio o surgimento de seu desejo de tornar-se professora de espanhol, ou seja, sua motivação para a docência desse idioma,

conforme havíamos abordado na categoria referente à dimensão motivacional. Notamos, ainda, que o contato com os alunos é um aspecto formador do estágio, pois permite ao licenciando compreender dimensões da docência relativas à relação entre professor e aluno. Além disso, para Blanca, é essa interação que lhe permite compreender e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Salientamos que tal participante, assim como Alba, já possuía experiência com a docência, pois havia cursado o magistério. Contudo, embora tivesse experiência anterior, o estágio de língua espanhola aparece, em seu discurso, como um elemento importante para a aprendizagem das questões referentes à didática desse idioma.

Carmen afirma ter sentido que se tornou professora durante o estágio:

Acredito que no estágio, porque, pelo menos para mim, ajudar uma pessoa antes, tudo bem, eu estou ali, estou ajudando. Ela aprendeu? Fico muito feliz que ela tenha conseguido entender aquilo que eu disse, mas quando você se vê numa sala sozinha, quarenta alunos numa sala, você fala: “Nossa, é agora”. Aí, todo te chama: “Oh, professora”. Você tem que lembrar que você é professora, que você não se tocou que você é professora. É muita experiência (Carmen. Entrevista, 2017).

Observamos no depoimento de Carmen, que diferentemente de Alba e de Blanca que tinham uma identidade para si como professoras, para essa participante a identidade para o outro (DUBAR, 2005) lhe influencia: é quando o aluno lhe chama de professora que ela percebe que se tornou professora.

Na fala de Clara, observamos uma situação semelhante:

Foi no último estágio, [...] do terceiro ano, [...] porque, como nós ficamos lá, eu estava sozinha na sala, terceiro ano, e o que fez eu me sentir professora foi no último dia, que eu não imaginava que eles iriam e eles foram. Eles falaram tantas coisas boas para mim, por exemplo: “Nossa, que professora que você vai ser”. Eu recebi tantos recadinhos falando que eu sou uma ótima professora, que eu consigo explicar muito bem o conteúdo e isso foi muito marcante para mim. Fez, realmente, eu falar: “Nossa, realmente, é essa a profissão que eu quero seguir. Eu estou me sentindo professora”. Foi muito marcante. Gostei bastante desse resultado final (Clara. Entrevista, 2017).

Para Clara, a forma como os alunos a identificaram como professora fortaleceu sua percepção de si como docente. A imagem que estes lhe proporcionaram acerca de si e de seu desempenho, representada pelo reconhecimento e aprovação do trabalho realizado durante o estágio, contribuiu para um maior sentido de eficácia como profissional e conforto no papel de

professora. Vemos, assim, que é na interação com o outro que se constrói a experiência subjetiva de sentir-se professor, isto é, a identidade docente.

Além disso, para essa participante, no estágio, o sujeito constrói sua identidade profissional, conforme pode observado a seguir:

Com certeza, muito mesmo, porque, no estágio, é você que é o professor. Então, como o estágio foi uma primeira experiência, foi naquele momento que eu fui construindo a minha identidade, falando: “Como é a minha profissão? Como eu devo agir nesse momento? Eu quero ser uma profissional boa, eu quero ser uma profissional ética”. Então, o estágio me ajudou muito nisso, muito mesmo. Saber como me portar durante algumas situações da sala, durante uma conversa até mesmo com o professor, com o aluno. Foi bem bacana essa questão (Clara. Entrevista, 2017).

Em seu depoimento, a entrevistada nos dá mais algumas pistas sobre como ocorre essa construção: a partir da negociação de suas crenças e valores sobre o significado de sua profissão e sobre o tipo de profissional que se quer ser. Vemos, assim, um engajamento da participante em sua própria construção identitária, por meio de um processo aberto, negociado, em mudança e mediado por suas experiências em sala de aula, nesse caso, no estágio.

Ernesto e Margarita, diferentemente dos demais participantes mencionados até o momento, afirmam que se sentiram professores durante o estágio, porém, não demonstram certeza em sua afirmação:

Acho que o estágio, talvez. Que eu estava à frente de uma turma. Que eu sempre tive medo de estágio pelas histórias que falavam, que estágio é isso, que professor fica louco e tal. No momento em que entrei no estágio, que eu vi as pessoas me perguntando, tirando dúvida, os alunos, foi ali que eu acho que eu me imaginei, que eu comecei a ver que eu estava num outro patamar da vida, que eu já não era mais um acadêmico simplesmente, eu estava entrando na docência de vez. É prazeroso, por mais difícil que seja a profissão, você estar podendo contribuir para a formação de alguém. Então, eu acho que foi ali no estágio o primeiro momento que eu realmente me senti que eu era um professor (Ernesto. Entrevista, 2017).

Eu acho que sim. Durante o estágio, a gente sente um pouco assim. Você está em sala de aula, está diante dos alunos, você começa a ver aquela realidade e você se sente um pouco professor. Durante o projeto Pibid, também, eu me sentia bastante professora, lá até mais que nos estágios, porque lá nós tínhamos liberdade de criar, de produzir planejamentos, de aplicar em sala de aula, mesmo que fosse compartilhada com o professor titular da turma. Lá, a gente podia participar mais da sala de aula com os alunos, cumprir aquilo que a gente tinha programado para os alunos. Ali, eu me sentia bastante à vontade até. Eu gostava [...] (Margarita. Entrevista, 2017).

Observamos que Ernesto afirma que, talvez, o estágio tenha sido um momento em que ele se sentiu professor. Acreditamos que a insegurança demonstrada em seu discurso possa ter relação com o fato de ele não querer se inserir na carreira docente. No entanto, vemos, até mesmo em sua fala, que é na interação como o outro, nesse caso, com os alunos, que ele parece se perceber como professor.

Já Margarita, considera que no estágio o sujeito se sente um pouco professor, também, em razão da interação com os alunos. No entanto, em sua visão, esse sentimento era mais afluído no Pibid, devido à maior participação em sala de aula e à possibilidade de cumprir o que havia sido planejado, além da sensação de maior liberdade.

Com exceção de Ernesto, os participantes supramencionados tinham alguma experiência docente anterior ao estágio, seja ela formal ou informal. Constatamos, por um lado, que mesmo para participantes com vivências prévias da docência, o estágio demonstrou contribuir para a percepção dos licenciandos de si como professores, colaborando, desse modo, para a construção de sua identidade profissional docente. Por outro lado, há participantes que embora digam que tenham se sentido professores durante o estágio, não demonstram segurança em seu discurso.

No que se refere à unidade de sentido **mudança de crenças**, embora o estágio seja um momento profícuo para sua ocorrência (FREIRE, 2001; PIMENTA, LIMA, 2012; ALMEIDA, PIMENTA, 2014), tal transformação foi notada somente no depoimento de Blanca:

Porque eu achei divertido. Eu pensava antigamente, logo no começo do curso, que seria chato ensinar língua espanhola, por questão de ser uma língua estrangeira e porque, como eu também fui aluna no ensino médio de uma língua estrangeira, no caso o inglês, eu achava chato, mas é por causa do jeito que a professora ensinava, ela não levava nada de atrativo, então, não tinha esse *feedback*, o professor nunca estava interessado ou não demonstrava estar interessado se eu aprendi mesmo ou não (Blanca. Entrevista, 2017).

Segundo a participante, a realização do estágio modificou sua concepção a respeito do ensino de língua estrangeira, que era visto por ela algo maçante, devido à sua experiência nos bancos escolares, isto é, à sua socialização primária.

Observamos que sua própria prática como professora no estágio foi formadora de sua construção identitária, uma vez que a mudança de percepção por ela descrita está associada àquilo que ela mesma pôde desenvolver durante a regência de aulas de espanhol.

Os discursos analisados até aqui nos permitiram notar que o estágio participa da construção da identidade docente, principalmente, no que se refere à percepção dos estagiários de si como professores ou como professores de espanhol. As marcas deixadas pelo estágio nessa construção estão ligadas à inserção no campo de atuação docente, à possibilidade de que o sujeito se coloque no papel de professor e à interação com o outro (alunos e supervisores de estágio). Além disso, até mesmo os desafios enfrentados durante a regência de aulas aparecem como elementos formativos, uma vez que ao serem solucionados, possibilitam ao licenciando a sensação de ter se tornado professor.

A subcategoria **relação teoria e prática** emergiu a partir das duas unidades de sentido apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 18 – Unidades de sentido da subcategoria relação teoria e prática

Subcategoria	Unidades de sentido
III.II – Relação teoria e prática	III.II.I – Espaço de experimentação
	III.II.II – Momento de prática

Fonte: Elaboração própria

O estágio é percebido como um **espaço de experimentação** por Clara, Ernesto e Tatiana. Segundo Clara, o estágio foi o momento em que ela teve a possibilidade de experimentar sua didática:

Sim. Bastante. Muitas coisas que eu fiz no estágio, eu paro hoje e penso: “Aquela atividade eu deveria ter feito assim, eu acho que chamaria a atenção do aluno, acho que desenvolveria mais competências no aluno”. Eu penso assim. Muita coisa assim. Mas só que me ajudou bastante. Nossa, muita coisa. O estágio me ajudou bastante mesmo. [...] Ajudou nessa questão de saber preparar uma atividade, que eu sei que aquela atividade vai ser bacana. Saber apresentar um conteúdo, por exemplo, conteúdo gramatical, como que eu vou apresentar esse conteúdo gramatical? Então, no estágio eu apresentei de um jeito. Hoje eu penso: “Nossa,

hoje eu posso levar outras coisas, posso fazer com que o aluno vá na lousa, para ajudar, também, a apresentar esse conteúdo”. Eu penso nisso, na questão da didática (Clara. Entrevista, 2017).

Observamos, no discurso de Clara, que o contato com a docência por meio do estágio lhe permitiu refletir a respeito de questões ligadas ao ensino de espanhol: como planejar uma atividade e como apresentar um conteúdo. O estágio é, desse modo, um campo de produção de conhecimento sobre o ato de ensinar (PIMENTA, LIMA, 2012), pois, por meio dele, ocorrem reflexões a respeito das técnicas, metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas pelo professor.

Ernesto tem um discurso semelhante no que se refere à reflexão proporcionada pelo estágio:

Foi o primeiro contato com a docência que tive, com os alunos, e com a docência e com os alunos em língua espanhola. A partir deste primeiro passo, eu sei as minhas limitações, eu sei o que falta aprimorar, o que eu sei e o que eu posso contribuir daqui para frente, tanto metodologia de ensino, [quanto] a didática da qual eu utilizei no estágio [que] era inicial. Então, eu posso fazer uma reflexão, parar e pensar: “Será que isso está dando certo? Será que isso vai ser bom para os alunos? Será que isso vai fazer com que eu possa estar alcançando os objetivos que eu tenho?”. Eu acho que esse primeiro passo é como se fosse um planejamento estratégico para, futuramente, eu começar a melhorar e aprimorar os meus conhecimentos e a forma de ensino (Ernesto. Entrevista, 2017).

Para Ernesto, o estágio, como primeiro passo da docência para aqueles que não possuem outras vivências com o magistério, é um momento de reflexão, voltado não só para as questões de ensino, como referido por Clara, mas também para as aprendizagens dos alunos e o impacto da atuação docente sobre elas. Assim, o estágio possibilita a aprendizagem de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas que ocorrem no cotidiano do professor (FREIRE, 2001).

Nos depoimentos de Clara e Ernesto, o estágio é concebido como um momento de reflexão sobre a prática, no qual o professor estagiário, a partir de questionamentos sobre sua atuação, se vê diante da possibilidade de aperfeiçoamento de seu saber fazer e de seu saber julgar.

Tatiana, por sua vez, vê o estágio como um momento de experimentação por este possibilitar que o professor em formação coloque seu planejamento em prática:

Sim, porque até então você tem um plano na sua cabeça: “Eu vou ser esse professor que vai chegar assim, assim”. E quando você, de fato, pode praticar, você percebe que algumas coisas você exige demais dos seus professores que, realmente, não tinha condições e outras você percebe que sim, [era] completamente possível, como ser dinâmico, é possível, independente da sala. Então, o estágio contribui para sair do plano das ideias à prática (Tatiana. Entrevista, 2017).

Dessa forma, para essa participante, o estágio permite que o professor em formação mensure o que é possível ser realizado em sala de aula. Tatiana considera, ainda, o estágio como um laboratório no qual o licenciando pode testar seus comportamentos:

Sim. Na identidade, eu entendo, também, um pouco da postura, de domínio de sala, essas coisas. Você vai testando, é o seu laboratório. O estágio é seu laboratório, por isso que ele é bom, porque quando você chega na sala de aula, de fato, e eu não estou falando de estágio, eu estou falando de você já estar formado, você viveu um laboratório. (Tatiana. Entrevista, 2017).

O estágio é, assim, para esses três sujeitos, um espaço no qual podem testar sua prática docente junto aos alunos, preparando-os para sua futura atuação em sala de aula. Nesse sentido, o estágio é um elemento formador da identidade docente por permitir-lhes refletir e vislumbrar futuras ações pedagógicas (CASTRO, SALVA, 2012).

Para a maioria dos sujeitos da pesquisa, cinco dos nove participantes, o estágio é percebido como um **momento de prática** ou um **momento de aplicar a teoria na prática**. Nesse sentido, Alba afirma que o estágio foi sua única oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial:

Porque, na verdade, não todas as pessoas, mas, no meu caso especificamente, foi a única oportunidade que eu tive para colocar em prática aquilo que eu aprendi ao longo dos quatro anos, ao longo do curso. Então, influenciou muito sim, o estágio (Alba. Entrevista, 2017).

Prepara, prepara, sim. Porque o estágio é o momento que você tem mesmo para você colocar aquilo ali em prática e entrar dentro de uma sala de aula e ver se é realmente aquilo que você quer e se você está preparado para aquilo, porque, muitas vezes, é aquilo que você quer, mas você não está preparado. Então, o estágio é muito importante e ele contribui sim (Alba. Entrevista, 2017).

Essa participante atribui ao estágio a possibilidade de entrar em uma sala de aula e praticar os conhecimentos teóricos que foram estudados ao longo do curso de licenciatura. Esse é, para ela, um momento de definição, pois é por meio do estágio que o sujeito saberá se está preparado ou não para a profissão. Nesse caso, é por meio do confronto com a profissão docente possibilitado por essa etapa da formação que o indivíduo se vê forçado a perceber-se ou não como professor, construindo, assim, sua identidade.

Blanca, também, refere-se ao estágio como um momento de prática dos conhecimentos teóricos em seu portfólio:

O Estágio serviu para colocar em prática os ensinamentos teóricos que aprendemos, refletimos e pesquisamos durante esses anos no curso de Letras. Ademais, deu-nos uma margem de como é vivenciar o ambiente escolar em sua totalidade. Estar em contato com os alunos, diretor, coordenadores e demais funcionários importantes para o funcionamento deste local (Blanca. Portfólio, 2017).

Contudo, essa participante não oferece indícios de como se dá esse momento de prática. Carmen, por sua vez, afirma que, no estágio, o licenciando tem a possibilidade de relacionar a teoria com a prática:

Sim, porque [...] você tem mais noção. Acho que cai tudo na questão de que você atrela a teoria à prática e você percebe o que dá para ser feito em sala de aula e o que não dá ou como uma coisa pode ser feita, mas de um jeito um pouquinho diferente. Aquilo que você gostaria que tivesse feito com você, você se pergunta porque não fez, e quando você vai tentar aplicar aquilo em sala de aula, você percebe porque não fez ou você percebe que poderia ter feito de fato. Eu acho que é isso (Carmen. Entrevista, 2017).

Seu discurso remete ao depoimento de Clara a respeito do estágio como um espaço que permite ao professor em formação refletir sobre o ensino. Quanto a Clara, para ela, uma das contribuições do curso de Letras para sua formação foi a possibilidade de poder levar as questões teóricas estudadas em sala de aula na universidade para a prática durante o estágio:

Eu acho que no curso de Letras o que contribuiu foram as questões teóricas, todos aqueles textos que nós trabalhamos em sala, que depois tentamos aplicar no estágio. Acho que essa questão de levar a teoria para prática, isso me ajudou bastante. Lógico que ainda tenho que aprender muito, muito mesmo. Mas só que,

no primeiro momento, isso me ajudou bastante, conhecer, entender o porquê o aluno faz aquilo, como é aquele processo de aprendizagem. Isso me ajudou bastante (Clara. Entrevista, 2017).

Conforme havíamos antecipado, Ernesto considera que o estágio é um momento em que o futuro professor tem a possibilidade de colocar em prática aquilo que aprendeu nas aulas do curso de licenciatura:

Eu diria que o estágio é crucial para a formação do professor de língua espanhola, porque é o primeiro momento que você vai entrar numa sala de aula, principalmente, para quem não atua nas escolas. É o momento do quebra-gelo. Então, tudo o que vai acontecer ali deve servir para o aprimoramento da graduação, dos estudos acadêmicos do aluno. É importante, eu acredito. Que ele aproveite bastante, que além de procurar pesquisar, estudar durante toda a graduação, quando chegar no estágio, tentar pôr em prática tudo aquilo que ele aprendeu. Eu acho que é isso (Ernesto. Entrevista, 2017).

Comparando os discursos anteriores de Clara e Ernesto sobre o estágio como um espaço de experimentação e os de Carmen e Clara a respeito do estágio como um momento de aplicar a teoria na prática, observamos que, para esses participantes, a teoria se relaciona com a prática em um processo reflexivo, isto é, o professor necessita da teoria para refletir a respeito de sua prática, da maneira como ensina e da aprendizagem dos alunos. Tais participantes parecem não somente confrontar o que aprenderam nas aulas universitárias com a experiência vivida, mas também confrontar a experiência vivida com a teoria (PIMENTA, LIMA, 2012).

Margarita, por sua vez, apresenta uma visão aplicacionista do estágio:

Sim. Sempre o estágio vai ser importante, porque é no estágio que você vai lidar com a prática da sua futura profissão. Então, isso aí, logicamente, vai contribuir para formação da sua identidade, porque, como eu estava falando antes, sem essa prática você não tem a vivência, a experiência do que vai ser o seu futuro. Ali, você vai poder mostrar o que você aprendeu na teoria, com o professor em sala de aula, na universidade, com o que o professor ensinou, com as técnicas, com os projetos, com as pesquisas que você fez na universidade, você vai aplicar agora na prática. É a sua profissão que está em jogo no caso. Logicamente que isso é importante. Ali você vai ver a realidade da profissão. Então, ela ajuda a formar a identidade. Logicamente, que não só nesse momento, mas como sempre a gente vai estar em formação. Não é uma coisa estática. Tem que sempre pensar que, como eu falei no início, essa formação é contínua (Margarita. Entrevista, 2017).

Para essa participante, o estágio possibilita que o futuro professor aplique, na escola, aquilo que aprendeu nas aulas universitárias. Em seu discurso, não há referência a qualquer processo reflexivo que possa ser desencadeado pelo estágio. Embora ela afirme que este contribua para a formação da identidade do professor, essa contribuição restringe-se ao contato com o seu campo de atuação profissional. No depoimento a seguir, percebemos com maior clareza a visão aplicacionista de Margarita:

Olha, eu acho que, no caso da língua espanhola, o que mais contribuiu não foi o estágio em si. O estágio ele veio mostrar o que você faz numa sala de aula, o que que vai acontecer ali fora dos muros da universidade, a realidade de uma escola, mas a sua formação inicial você tem com os professores de espanhol durante o curso. Lá, você vai adquirir os conhecimentos teóricos que vão te embasar para você enfrentar a prática lá fora. É uma falha ter uma prática em um tempo muito curto, um tempo exíguo. Eu acho uma falha. Mas assim, o seu conhecimento teórico, logicamente, que você vai ter com os professores em sala de aula. Então, isso já é uma formação da sua identidade também. Sem esse conhecimento teórico do professor, que o professor transmite, você compartilha com o professor, você não forma uma base para você depois praticar lá fora. Então, é importante essa coisa do professor em sala de aula, do professor na universidade, do professor de língua espanhola que vai te dar o embasamento mesmo da língua, de tudo o que você precisa saber do espanhol. Então, o estágio ele vem só ajudar, vem te dar a direção de como vai ser sua vida futura, mas o seu embasamento teórico, a sua identidade vai marcar é dentro da universidade mesmo, vai aparecer dentro da universidade. Lá que você vai formar essa parte teórica, esse conhecimento, que você vai adquirir através dos livros, das pesquisas, do professor. Assim, eu penso isso (Margarita. Entrevista, 2017).

Observamos que, para Margarita, o estágio participa da formação do professor somente como um momento de inserção na profissão sem, contudo, possibilitar aprendizagens, reflexões ou a aquisição de novos conhecimentos. Segundo essa participante, a identidade do professor de espanhol se constrói dentro da universidade por meio do estudo teórico, bem como da aprendizagem da própria língua estrangeira. Desse modo, a participante concebe o estágio a partir de uma perspectiva de instrumentalização técnica, pois este é visto como um momento de aplicar, em sala de aula, as técnicas aprendidas durante o curso de formação (FREIRE, 2001).

Observamos, assim, duas formas distintas de tratar a relação entre a teoria e a prática. Uma na qual, embora os futuros professores considerem que o estágio é o momento de aplicar os conhecimentos teóricos, concebem-no como uma oportunidade de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Outra em que o estágio

é visto como um mero momento de aplicação de técnicas, excluindo qualquer possibilidade de aprendizagem que possa ser alcançada a partir de sua realização.

Quanto a isso, buscamos identificar como essa questão é tratada no projeto pedagógico do curso investigado e notamos que, no que se refere ao estágio, não há menção à reflexão seja ela sobre as observações de aula ou sobre a prática docente do estagiário, bem como não se estimula uma análise crítica do contexto no qual o estágio ocorre. Assim, o estágio é visto como uma “oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e discutidos nas disciplinas de dimensão prática, e promover a análise da realidade educacional brasileira, exercícios elementares para a aprendizagem da profissão docente” (UFMS, 2012, p. 214). Portanto, não se considera o protagonismo da escola como um local de aprendizagem e de desenvolvimento da docência.

Além disso, a integração entre teoria e prática se dá, sobretudo, por meio da observação das práticas pedagógicas na escola e das análises das propostas curriculares para o ensino fundamental e médio, em sua relação com o ensino de línguas. Dessa forma, a teoria ilumina a prática do professor estagiário, mas o estágio ainda não é visto como um campo que proporciona conhecimentos sobre o ensinar e o aprender. Esses conhecimentos são adquiridos nas disciplinas de dimensão prática e aplicados no estágio, isto é, essa etapa da formação é, na realidade, um campo de aplicação dos estudos realizados nas aulas universitárias. Isso se reflete na construção identitária dos participantes da pesquisa, que ainda veem o estágio como o momento de aplicar os conhecimentos teóricos na prática.

Com relação à subcategoria **críticas**, há duas unidades de sentido que remetem a esta, a saber:

Quadro 19 – Unidades de sentido da subcategoria críticas

Subcategoria	Unidades de sentido
III.III – Críticas	III.III.I – Diferente da realidade
	III.III.II – Tempo insuficiente

Fonte: Elaboração própria

Clara, Belinda e Samanta consideram que o estágio **difere da realidade**, porém de modos diversos. De acordo com Clara, o estágio não prepara, por completo, o professor para sua futura atuação:

Em partes, porque eu acho, que o estágio não te prepara totalmente de jeito nenhum. Você só vai aprender quando você, realmente, pisar na sala de aula e tiver os seus alunos, porque o estágio, lógico, é excelente, porque é lá que você vai saber: “Quero ser professor ou não”. Mesmo que seja, assim, bem pequenininho, é uma experiência muito boa, mas eu acho que só quando você entrar na sala de aula, que você tiver que ter os seus planos de aula, tiver que ter seu planejamento e tudo, você sozinho, sem ajuda de professores, aí sim (Clara. Entrevista, 2017).

Essa participante afirma que embora considere o estágio uma preparação muito boa, somente quando o professor atuar em uma sala de aula já licenciado, sem poder contar com o auxílio de seu orientador, que ele estará realmente preparado para a docência. Quanto a isso, é preciso relembrar que o estágio é uma aproximação à prática do professor, uma simulação da realidade que é vivida de modo distinto desta (MARCELO GARCÍA, 1999). Ele não é uma preparação completa, mas sim um momento antecipatório do magistério. É no efetivo exercício do magistério que o professor aprende sua profissão de maneira sempre renovada (LIMA, 2008).

Salientamos ainda a visão de Clara a respeito do professor orientador, pois, para ela, estar preparado para a docência significa um afastamento da figura do orientador, ou seja, se é professor quando um sujeito planeja suas aulas e atividades sozinho. Observamos, assim, que para ser professor, nessa visão, é necessário ser autônomo e autor de sua própria prática.

Belinda, por sua vez, considera que o estágio nada acresce à formação do professor:

Não, sinceridade total. Não vai servir de nada para sua vida. Não vai servir de nada. O que vai servir? Te dar trabalho para você esquentar sua cabeça fazendo sequência didática, só isso, porque a prática é totalmente diferente. É muito diferente. E o que me deixou mais revoltada, ainda, é a falta de respeito com o estagiário, porque se você chega como professora, tem o respeito totalmente diferente do estagiário. Porque se você é apresentada como: “Ah, elas são estagiárias. Elas estão aqui para cobrir uma falta ou elas estão aqui para os professores descansarem”. É esse o ponto de vista dos alunos e para você alcançar esse respeito, vai uma meia-aula, a primeira aula inicial, meia-aula, uma aula inteira para você dizer: “Oh, espera aí, eu sei, eu tenho domínio do conteúdo, eu sou uma professora. Vocês vão ter que me respeitar”. Mas se um aluno de estágio chegar e tiver alguma insegurança

qualquer, que é comum aqui na graduação ter essa insegurança, principalmente, porque a maioria nunca entrou em uma sala de aula até o estágio, então, o aluno nota essa insegurança e é como se fossem bichinhos irracionais: “Ela está com medo, eu vou atacar porque ela está com medo”. É exatamente essa situação. O estágio aqui, agora, da forma como acontece, eu não vejo como algo positivo, algo que: “nossa, vai te dar um crescimento, vai te dar uma experiência gigantesca para a sala de aula”. Não (Belinda. Entrevista, 2017).

Essa participante, diferentemente dos outros, atuava como professora da área de linguagens desde o segundo ano do curso de Letras. Dessa forma, para ela, a atuação no estágio diferenciava-se bastante de suas experiências como docente. Um dos motivos abordados pela participante está relacionado ao tratamento de inferiorização relegado ao estagiário, pois, segundo ela, este não é visto como professor pelos alunos. Quanto a isso, Samanta, em sua entrevista, afirma que o modo como a direção de uma das escolas parceiras tratou os estagiários foi um choque para eles. Tais depoimentos revelam, assim, um distanciamento entre os trabalhos desenvolvidos na escola e na universidade, afetando de maneira negativa a construção da identidade profissional dos professores em formação.

Nesse sentido, consideramos que a forma como os estagiários são recebidos e tratados na escola pode afetar positiva ou negativamente suas identidades. Por um lado, havíamos visto em um dos depoimentos de Clara que ela se reconheceu como professora a partir do reconhecimento e aprovação dos alunos a respeito de sua prática. Por outro lado, Belinda aponta que o desrespeito referente à inferiorização do trabalho do estagiário na escola tem um impacto negativo na identidade do futuro professor.

Belinda ainda critica a maneira como os estágios de regência foram realizados, por estes terem sido concentrados em uma semana de aulas:

Em muitos momentos, eu fui contra a metodologia do estágio, em muitos momentos. Eu acredito que a maioria dos professores sabem. Principalmente, porque os meus dois estágios foram, assim, uma semana dentro de sala de aula em formato estágio, sendo a primeira semana em uma escola na primeira semana de aula do ano e depois na última semana de aula. Não me trouxeram boas experiências e além de não trazer boas experiências, eu percebi que a forma que, por exemplo, o fato de ser em grupo para turmas diferentes, isso também atrapalhou um pouco a metodologia, porque, por exemplo, eu não conhecia a turma, eu não tinha ideia do que a turma gosta, do que não gosta. Que é a situação que eu tinha comentado da brincadeira do Batman, isso eu fui desenvolvendo com os alunos, conhecendo. Então, eu descobri que isso poderia estimular e que daria certo. Agora, se eu entro numa turma, não conheço, não sei quantos alunos tem,

que foi o que aconteceu nos dois estágios, não sei quantos alunos vão ter na sala, eu não sei que tipo de alunos eu vou encontrar em sala, porque no meu primeiro estágio, eu tive alunos que me ameaçaram, porque eu fui falar de rap e rap indígena e ele [o aluno] entendeu tudo errado. Na verdade, ele teve o próprio preconceito, ele pensou que eu ia falar mal do rap, nem me deixou terminar de falar e já começou a brigar, me ameaçar com questões de faca e tudo. A professora Daiane estava em sala. Aí, ela só fez, assim, continua e eu continuei, mas fiquei com muito medo. Então, que foram os alunos do EJA. Assim, eu me senti jogada, eu não me senti preparada. Eu me senti vai e faz, entende? Você tem que fazer porque você tem que cumprir isso, faz parte. Foi bem diferente do que eu fiz no Pró-Enem. Porque no Pró-Enem tem as questões dos planos, tem as sequências didáticas, mas eles te dão uma liberdade de criação individual. Você tem aquela sala, você conhece aquela sala, você se desenvolve com aquela sala. Mais ou menos o que acontece com o Projele, também, você começa a conhecer melhor o seu aluno e você vai desenvolvendo técnicas que se adequem ao público, entende? Isso eu senti falta no estágio (Belinda. Entrevista, 2017).

Quanto ao fato de as aulas terem sido concentradas, este reflete um descompasso entre as atividades e rotinas da universidade e da escola. Conforme mencionado no capítulo metodológico deste estudo, as escolas parceiras têm autonomia para decidir o período do ano em que as aulas de regência serão realizadas, levando em consideração seu calendário e o calendário da universidade. No geral, tais escolas têm optado por desenvolver essa atividade de maneira concentrada em uma semana de aulas, de modo a não prejudicar o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que o calendário de aulas da universidade e da Secretaria de Educação do Estado não possuem o mesmo andamento.

Outra questão levantada por Belinda deve-se ao pouco tempo destinado à observação das turmas em que ocorreram a regência de aulas. O Estágio Obrigatório de Língua Espanhola II foi desenvolvido na primeira semana de aulas da rede estadual de ensino, dessa forma, não houve tempo para que os estagiários conhecessem os alunos para os quais ministrariam a regência. Quanto ao Estágio Obrigatório de Língua Espanhola IV, este foi realizado no final do último bimestre escolar, tendo os estagiários efetuado uma observação curta da turma na qual iriam reger, de apenas duas horas, na semana que antecedia a semana de regências de aulas. Embora a quantidade de horas dedicada à regência tenha sido maior do que o que se costuma observar em outros estágios (treze horas-aula no ensino fundamental e oito horas-aula no ensino médio), o pouco contato prévio dos estagiários com os alunos foi uma dificuldade com a qual os professores em formação se defrontaram.

Anteriormente à nova configuração do estágio, as etapas de observação e coparticipação eram realizadas no momento que atualmente é dedicado à pesquisa. Dessa forma, vemos que há no curso uma necessidade de equalizar o tempo destinado à cada etapa do estágio, em conjunto com as escolas parceiras, de modo a favorecer os processos de socialização dos estagiários no ambiente escolar.

Para Samanta, o estágio difere-se da realidade por proporcionar uma visão limitada do que é ser professor de espanhol, além de considerá-lo superficial:

Então, veja bem, eu diria para ele que o estágio vai dar uma visão bem limitada do que é ser professor de espanhol, porque eu também não tenho essa visão ainda do que é ser um professor de espanhol, porque eu ainda não entrei numa sala que seja minha, teoricamente, que eu chegue na escola e diga: “A partir de hoje, a professora Samanta é a professora dessa sala de espanhol”. Então, eu não sei dizer para eles como seria isso, porque eu não vivi [...] (Samanta. Entrevista, 2017).

Porque o estágio, realmente, deixa muito a desejar, ele é muito superficial. Não que ele não traga a realidade para gente. Você vive, ali, a realidade da sala de aula, a realidade dos alunos, da escola. Até um choque para a gente, também, na escola, foi a direção, a forma como eles receberam a gente, a forma que gente foi tratado ali. Então, ele traz, sim, um ganho, uma visão (Samanta. Entrevista, 2017).

De acordo com Samanta, a visão do que é ser professor de espanhol é construída apenas quando se exerce a docência efetivamente, sendo a visão proporcionada pelo estágio limitada e superficial. Nesse sentido, reiteramos que o estágio não é uma preparação completa, mas sim uma antecipação do magistério. No entanto, no imaginário dos professores em formação, parece haver uma crença de que o estágio deve ser exatamente como a realidade vivida pelo docente em seu cotidiano, o que lhes causa frustrações em relação a essa etapa de sua formação.

Com relação à unidade de sentido **tempo insuficiente**, Alba, Margarita, Belinda e Samanta apresentam queixas quanto ao fato de a regência ser realizada em uma semana de aulas. Além disso, suas críticas se direcionam ao formato do estágio, por este não proporcionar uma maior socialização com o professor regente:

Eu penso que o estágio deveria ser mais longo. O estagiário, o acadêmico de Letras deveria, eu não sei se é os moldes, ou se é voltar aos moldes, ou antes que seja nesse novo molde de estágio, é importante que o aluno vá, realmente, à sala de aula junto com o professor regente, que ele preste atenção, que ele tenha contato com esses alunos antes, que ele saiba, o número de alunos, como eles são, se existe algum aluno com alguma especialidade (Alba. Entrevista, 2017).

Não é nem tanto a questão da avaliação, mas sim por ser um plano feito em conjunto. Porque se é um plano individual, você sabe das suas limitações, você sabe dos seus alunos, você tenta entender aquela situação e tenta fazer. Mas se é um plano em conjunto, a minha grande crítica é que é em grupo, não deveria ser em grupo, deveria ter uma sala para cada um, deveria ter um momento dos acadêmicos irem observar, um momento dos acadêmicos pegarem dicas com os professores mais velhos, isso é muito importante. A professora Catarina disponibilizou um livro, O professor em sala de aula, junto com a professora Solange. Isso ajudou muito. Tirou muitas dúvidas, mas isso falta numa conversa mais sincera entre professor efetivo e estagiário. Isso, esse contato faltou. E durante o meu estágio, o segundo estágio, os professores, eles não respeitavam os estagiários (Belinda. Entrevista, 2017).

Então, dá, sim, trabalha bem o conteúdo, trabalha bem o gênero. Então, muito bom. Eu, simplesmente, acho que deveria ter muito desse tipo aí ou, inclusive, nem precisando ser um projeto à parte, talvez, dentro do curso mesmo. Porque o que eu acho que falta mais no curso é essa participação maior do estudante, do acadêmico na escola. Isso eu acho que faz. Sempre eu falei. Inclusive, eu já, até, tinha falado com os professores meus na universidade. Eu falei faz falta ter mais tempo para isso, porque é muito pequeno o tempo de estágio, é muito curto. Essa vivência, eu acho que, inclusive, fica meio prejudicado o estágio por conta desse tempo que é muito pequeno, muito curto. Eu acho que tinha que, talvez, começar antes as observações, as participações com o professor, o compartilhamento, para depois ir para regência mais tarde (Margarita. Entrevista, 2017).

Olha, a minha experiência em sala de aula foi, realmente, no Pibid, com língua portuguesa e no estágio, com a literatura, a língua portuguesa e a língua espanhola. Os nossos estágios não foram aquilo que a gente esperava muitas vezes, porque eu imaginava, e eu sei que tudo foi por causa da greve, teve tantos transtornos e até a nossa turma é chamada Projeto Piloto, então, a gente já vê por aí que foi, realmente, um projeto que não foi nem a contento da própria professora e dos alunos também. Porque a gente imaginava que para você passar por um estágio, eu imaginava, você iria se preparar. Então, eu pensei que eu ia ficar pelo menos uns trinta dias com a professora mesmo, no caso, indo lá para escola estadual e ficar uns trinta dias vendo uma professora dar aula. Eu imaginava que estágio era isso. Depois que eu visse como ela era em sala de aula, como os alunos eram com ela, a gente estaria preparando essa aula e aplicando. Mas, na verdade, não foi assim. A gente foi meio no susto e foi colocado ali e para mim o primeiro dia de estágio foi um choque muito grande. E essa questão da identidade, do relacionamento, do conhecimento do mundo e de tudo aquilo que o aluno traz é uma coisa que me impressionou bastante. Então, é um pouco assustador no começo, mas não que isso desmotive. Muito pelo contrário. Eu penso que é uma motivação a mais, porque se você está ali, é para fazer a diferença na vida de alguém, de algum aluno (Samanta. Entrevista, 2017).

Quanto a isso, observamos uma necessidade de que haja momentos que promovam a socialização dos sujeitos com seus pares, uma vez que tais oportunidades são necessárias para a aquisição dos saberes da cultura profissional

pelos estagiários, por meio da interiorização de normas e valores relativos à profissão. Para Nascimento (2007), o estágio deve tratar-se de uma socialização antecipatória, que vise à integração das representações já desenvolvidas sobre a profissão e à aprendizagem de comportamentos e atitudes úteis à integração em um novo grupo social. Dessa forma, acreditamos que privar os estagiários do contato com seus pares, significa privá-los de conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento profissional.

No tópico a seguir, sintetizamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados.

5.6

Síntese dos resultados da pesquisa

Revisitando os objetivos iniciais que nortearam esta investigação, buscamos estabelecer uma síntese dos resultados encontrados, em associação a cada um daqueles.

O objetivo central deste estudo foi investigar as marcas do estágio que pudessem ser percebidas nos elementos constituintes de diferentes dimensões da identidade profissional de futuros professores de espanhol, a partir das percepções dos sujeitos. A esse respeito, notamos que o estágio participa da construção da identidade profissional docente, uma vez que esse é um momento de inserção na profissão, configurando-se, em muitos casos, como a primeira e única experiência referente ao magistério da língua estrangeira para os participantes da pesquisa.

Além disso, as relações estabelecidas na escola durante o estágio, representadas pelo contato com os alunos e com os demais atores do ambiente escolar, são elementos constitutivos da identidade profissional docente, pois esta, também, se forma de maneira relacional por meio da interação com o outro, uma vez que é na interação que se constrói a experiência subjetiva de sentir-se professor, isto é, a identidade docente.

Quanto ao objetivo específico investigar quais são os elementos constitutivos das dimensões motivacional e representacional da identidade profissional de futuros professores de espanhol, observamos que as motivações para a escolha do curso de Letras, para a escolha da habilitação Português-Espanhol, assim como para a escolha da docência do espanhol são variadas, constituídas de

semelhanças e de singularidades. Estas podem sofrer influência tanto da socialização primária, representada pela socialização escolar, quanto da socialização secundária dos indivíduos, no que se refere ao curso de formação inicial.

Também, as histórias de vida, as experiências e a biografia dos sujeitos são aspectos que influenciam suas escolhas a respeito da profissão. Além disso, fatores circunstanciais relativos à opção pelo curso, pela habilitação e até mesmo pela docência do espanhol, tais como as oportunidades e as possibilidades existentes no processo seletivo, bem como o ingresso no mercado de trabalho, influenciam as motivações dos futuros professores.

Embora a língua espanhola apareça como uma das razões para a escolha do curso de Letras Português-Espanhol, representada pelo conhecimento prévio do idioma e pelo desejo de aprender essa língua, os participantes não demonstraram ser motivados pela vontade de tornar-se professor de espanhol ao optarem pelo curso, sendo sua representação como docente da língua estrangeira construída durante a formação inicial.

Com relação às representações dos sujeitos a respeito do professor de espanhol e de si enquanto professor de espanhol, pudemos constatar que todos os participantes têm uma imagem do que constitui, para eles, esse profissional, contudo nem todos se reconhecem como professores desse idioma. A imagem que eles possuem do professor de espanhol é composta por características pessoais relativas ao docente, seu modo de atuação, o domínio do saber disciplinar, as relações pessoais por ele construídas e o seu desenvolvimento na profissão.

No que concerne à imagem que os sujeitos possuem de si enquanto professores de espanhol, observamos a existência de três grupos compostos por uma quantidade homogênea de participantes: aqueles que desejam ser professores de espanhol, aqueles que expressam um desejo futuro de tornar-se professores de espanhol, pois acreditam que necessitam aprimorar o domínio do idioma e aqueles que não querem atuar como professores de espanhol.

Destacamos, ainda, que a identidade linguística dos sujeitos é um elemento que figurou como influenciador tanto das representações que eles possuem acerca do professor de espanhol quanto da imagem que eles têm de si. Relativo a esta

última, a identidade linguística desempenha um papel determinante na construção da identidade docente dos participantes da pesquisa.

O objetivo específico analisar como o estágio contribui para a motivação dos professores no que se refere à escolha da docência mostrou-nos que esse momento da formação figura como um fator motivador singular, pois somente dois participantes parecem ter sofrido alguma influência do estágio na decisão de tornar-se professor de espanhol.

Nesse sentido, o estágio participa da motivação para o magistério da língua espanhola direta e indiretamente. Diretamente, pois o ver-se no papel de professor, possibilitou uma mudança de crença sobre o ensino de línguas, o que despertou o desejo de tornar-se professora de espanhol de uma das participantes. Indiretamente, uma vez que o contato com os alunos proporcionado pelo estágio, transformou a imagem que uma das participantes tinha de si, cujo desejo anterior era o de não se tornar professora de espanhol.

A respeito do objetivo específico verificar de que maneira o estágio participa da construção da visão que os futuros professores têm da profissão professor de espanhol, observamos que a socialização profissional proporcionada por essa etapa da formação contribui para a construção da imagem que os participantes têm do docente de língua espanhola. A vivência no estágio pode modificar, por exemplo, a visão de ensino de línguas dos sujeitos. Além disso, aspectos como a dimensão cultural no ensino de espanhol, a necessidade de ministrar aulas na língua estrangeira e a atenção que o professor deve dispensar à motivação dos alunos são elementos que figuram na identidade dos futuros professores e que foram percebidos por eles graças ao estágio.

Também, a identidade linguística dos alunos do ensino fundamental e médio, com os quais os futuros professores tiveram contato durante o estágio, deixou marcas em sua identidade docente, uma vez que o desinteresse, o descaso e o preconceito daqueles com língua espanhola fez como que eles percebessem o professor de espanhol como alguém que deve motivar os alunos.

Um último aspecto influenciado pelo estágio no que se refere à representação do professor de espanhol diz respeito às relações interpessoais, pois foi a partir do estágio que um dos participantes percebeu a importância de se desenvolver um bom relacionamento com os alunos.

O quarto e último objetivo específico, por meio do qual buscamos analisar de que modo o estágio participa da construção da imagem que os futuros professores de espanhol têm de si enquanto tal profissional, demonstrou que esse momento da formação inicial contribui para a percepção dos licenciandos de si como docentes, colaborando, desse modo, para a construção de sua identidade profissional. O estágio, além de motivar alguns participantes para o magistério do espanhol, conforme supramencionado, foi também o momento em que eles, ao se verem no papel de professores, passaram a perceber-se como tais. Além disso, o fato de os alunos nomearem-lhes professor e reconhecerem e aprovarem o seu trabalho durante o estágio, isto é, as representações do outro a respeito deles, foi um aspecto que possibilitou que eles se reconhecessem como professores.

Por fim, o estágio foi percebido pelos participantes da pesquisa como um momento de encontros, descobertas e transformações, bem como de aplicação dos conhecimentos teóricos, além de possuírem críticas em relação ao seu desenvolvimento no curso. Nesse sentido, o estágio foi a oportunidade dos participantes de experienciar a docência ou a docência do espanhol pela primeira vez, sendo, desse modo, o momento em que se descobriram professores, em alguns casos. Além disso, embora tenha ocorrido em menor medida, com apenas uma das participantes, o estágio demonstrou atuar na mudança de crenças. Quanto à relação teoria e prática, essa etapa da formação ainda é vista como o momento de aplicar os conhecimentos teóricos na prática, embora alguns sujeitos percebam, também, a necessidade de refletir sobre a maneira como ensinam e a aprendizagem dos alunos.

Por último, mas não menos importante, as críticas observadas pelos sujeitos em relação ao estágio referem-se ao fato de considerarem que este se diferencia da realidade de atuação docente e ao modo de desenvolvimento desse componente no curso, o qual consideram que seja desenvolvido em pouco tempo e que não permite um contato produtivo com o professor regente da escola. Uma das queixas apresentadas refere-se ao tratamento recebido no campo de estágio, o qual afeta negativamente suas identidades.

Na sequência, apresentamos as considerações finais deste estudo.

6

Considerações finais

Neste estudo, objetivamos investigar as marcas do estágio que pudessem ser percebidas nos elementos constituintes de diferentes dimensões da identidade profissional de futuros professores de espanhol, a partir das percepções dos sujeitos. Defendemos a tese de que o estágio pode ser um elemento fundamental, na formação de professores, para a constituição da identidade profissional docente, partindo do pressuposto de que esta é construída de maneira contínua ao longo de sua carreira, sendo o estágio um elemento partícipe desse processo na formação inicial.

Na pesquisa, propusemos responder três perguntas, a saber: de que modo o estágio pode influenciar a constituição da identidade profissional de futuros professores de espanhol? Quais elementos constituem a identidade profissional dos sujeitos no que se refere às dimensões motivacional e representacional? Que marcas do estágio podem ser percebidas em diferentes dimensões de sua identidade profissional?

No que tange à primeira questão, o estágio apareceu como um elemento motivador da docência da língua espanhola, deixou marcas na imagem que os futuros professores de espanhol tem desse profissional, influenciou a imagem que eles têm de si enquanto docentes desse idioma, participou da transformação de crenças, além de ter sido o momento em que os estagiários passaram a perceber-se como professores.

Quanto à segunda questão, a dimensão motivacional da identidade docente dos sujeitos é constituída por seus processos de socialização primária e secundária, por sua biografia, suas histórias de vida e suas experiências, bem como pelas oportunidades que tiveram ao ingressar no curso de formação e no mercado de trabalho.

Já a dimensão representacional engloba tanto a imagem que eles têm do professor de espanhol, quanto a imagem que eles têm de si enquanto professores de espanhol. A primeira é composta pelas características pessoais, pela atuação docente, pelo saber disciplinar, pelas relações interpessoais e pelo desenvolvimento profissional. Já no que se refere à segunda, percebemos que nem todos os

participantes da pesquisa se identificam como professores de espanhol, sobretudo, devido a sua identidade linguística.

Referente à terceira questão, pudemos perceber que o estágio, por meio da socialização com os alunos e com os demais atores do ambiente escolar, deixa marcas tanto positivas quanto negativas na identidade docente dos participantes da pesquisa, podendo ser um fator influenciador de sua decisão em tornar-se professor de espanhol ou da imagem que construíram acerca desse profissional. Contudo, essa etapa pode, também, ser considerada algo desnecessário na formação do professor, devido ao modo como foi executada e às experiências prévias de quem a realiza.

Os achados desta pesquisa, embora estejam relacionados, especificamente, à formação do professor de espanhol, podem ser associados à formação do professor em geral, uma vez que demonstram que mesmo com suas limitações, o estágio, quando tem a escola como um espaço formativo e não somente aplicativo, participa da construção da identidade profissional docente.

Quanto ao referencial teórico utilizado, o conceito de identidade (DUBAR, 2005, 2006) nos auxiliou a compreender o modo de construção da identidade dos participantes da pesquisa, que se dá de maneira biográfica e relacional, tendo o outro um papel significativo nas identidades reivindicadas por si próprio. Também, os conceitos de socialização primária e socialização secundária (BERGER, LUCKMAN, 1985; TARDIF, 2014) e de socialização para o trabalho e socialização pelo trabalho (COHEN-SCALI, 2003) foram essenciais para a compreensão da identidade como um processo que não é fixo e acabado, mas que se constrói a partir das diversas interações dos indivíduos.

O conceito de identidade docente (FLORES, 2015; FLORES, DAY, 2006; TARDIF, 2014; CASTRO, SALVA, 2012) auxiliou-nos a compreender as especificidades da identidade profissional do professor e os elementos que participam de sua formação, bem como a entender como o estágio pode fazer parte de sua construção. Já a compreensão das dimensões da identidade docente (NASCIMENTO, 2007) além de nos permitir compreender o processo de construção identitário do professor, nos auxiliou na categorização dos dados para que a análise pudesse ser empreendida.

Quanto à identidade linguística (CORACINI, 2007), esta serviu para auxiliar-nos no entendimento das reações provocadas pela aprendizagem de uma

língua estrangeira, bem como na elucidação do papel da cultura da língua materna na aquisição de uma nova cultura. Além disso, permitiu-nos compreender os processos de identificação do professor de espanhol com a profissão, em sua relação com o idioma do outro.

Os estudos sobre o estágio na formação de professores (ZABALZA, 2014; PIMENTA, LIMA, 2012; FREIRE, 2001) proporcionaram-nos um referencial que nos possibilitou ter clareza a respeito das formas como o estágio se constitui nas licenciaturas, suas potencialidades e dificuldades, assim como a sua relação com a formação da identidade profissional docente.

A análise textual discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2016) permitiu-nos realizar a leitura dos dados a partir de um ponto de vista abrangente, uma vez que promoveu a construção de unidades de sentido com base nos textos que constituíram o *corpus*, sempre levando em conta os objetivos da pesquisa. Dessa forma, não estivemos limitados a separar as unidades de acordo com categorias teóricas pré-estabelecidas, favorecendo uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, por meio da valorização do discurso e do afastamento dos sentidos imediatos em direção a um aprofundamento inferencial.

No que se refere aos instrumentos utilizados na pesquisa, estes forneceram-nos subsídios para que os objetivos do estudo fossem alcançados. O questionário de caracterização dos participantes complementou os dados obtidos a partir das entrevistas, possibilitando uma melhor compreensão da biografia, das experiências e das histórias de vida dos sujeitos. As entrevistas, por sua vez, foram essenciais para a pesquisa, no sentido que forneceram a maior parte dos dados que compuseram o *corpus* de análise, sobretudo, devido ao estudo tratar a respeito da subjetividade dos participantes. Além disso, o fato de termos realizado as entrevistas, bem como sua transcrição, favoreceu a análise dos textos, já que ao ouvir os áudios diversas vezes, pudemos empreender um pré-exame do material. Os portfólios de estágio, assim como o projeto pedagógico do curso contribuíram para o desenvolvimento do estudo, no sentido de servir como complemento das informações obtidas por meio dos demais instrumentos, embora estes tenham sido utilizados em menor medida na composição deste estudo. Por fim, o diário de campo possibilitou que registrássemos nossas impressões não somente após a realização das entrevistas, como também durante as transcrições.

No que concerne às pesquisas que nos antecederam, Dominguez (2013) e Oliveira, E. (2014) apontaram resultados que convergiram com os deste estudo em alguns aspectos, tais como o ensino da cultura (DOMINGUEZ, 2013), a representação de que o professor de espanhol é aquele que precisa convencer os alunos da importância da língua, a representação da própria prática como algo dinâmico, a necessidade de formação continuada e a questão da competência linguística (OLIVEIRA, E. 2014).

No entanto, os participantes de nossa pesquisa, ao tratarem a respeito das representações dos professores de espanhol, abordam aspectos positivos em sua maioria, ao contrário dos sujeitos do estudo de Oliveira, E. (2014), que consideram que ser professor de espanhol é padecer no paraíso. Acreditamos que tal diferença se deva ao fato de que esta investigação foi realizada com professores que se encontravam no processo de entrada no mercado de trabalho e os sujeitos da pesquisa de Oliveira, E. (2014) tratavam-se de docente em efetivo exercício do magistério. Dessa forma, os participantes deste estudo ainda não haviam se confrontado com a experiência cotidiana da docência, o que parecia ter um peso bastante grande nas representações dos indivíduos que participaram da investigação de Oliveira, E. (2014).

Além disso, o ineditismo deste trabalho se deve ao fato de enfocarmos a construção da identidade docente do professor de espanhol na formação inicial em sua relação com o estágio, objeto esse que não havia sido abordado pelos estudos que nos antecederam. Contudo, assim como toda pesquisa, a nossa apresenta limitações. Embora tenhamos tratado a respeito da identidade linguística dos sujeitos que dela fizeram parte, não pudemos analisá-la ou observar se o estágio participa de sua construção, uma vez que essa questão não foi abordada pelos participantes da pesquisa, possivelmente, porque nossos instrumentos não explicitaram tal aspecto. Além disso, a dimensão socioprofissional da identidade docente, também, não fez parte deste estudo por não estar presente em nossos dados. Dessa forma, essas duas dimensões não foram alcançadas por este trabalho, ao que poderemos nos dedicar em pesquisas futuras. Reconhecemos, ainda, que nossa investigação se limitou a analisar a identidade profissional docente de um grupo bastante específico de participantes, podendo ampliar-se, futuramente, a outros contextos.

Quanto às perspectivas de estudos futuros, observamos ser necessário, além da proposição de trabalhos que investiguem os aspectos mencionados no parágrafo anterior, o desenvolvimento de pesquisas que se debrucem a respeito do ensino e da aprendizagem da língua espanhola em cursos de Letras com dupla habilitação, pois essa temática apareceu como um aspecto pouco estudado e de grande impacto tanto na formação do professor, quanto em sua atuação em sala de aula na educação básica.

Concluímos, com base nos resultados apresentados no capítulo anterior, que o estágio figura como um elemento influenciador da identidade dos futuros professores de espanhol, embora acreditemos que ele não é explorado em toda sua potencialidade, especialmente no que se refere à socialização dos professores na profissão e à reflexão sobre sua prática.

Ainda, a pesquisa no estágio não apareceu como um elemento que colabora para a construção da identidade do professor de espanhol, uma vez que esta não foi abordada pelos participantes do estudo. Acreditamos que isso se deva ao fato de que as investigações por eles realizadas não estavam relacionadas ao ensino e a aprendizagem do espanhol. No entanto, isso não significa que tais pesquisas não tenham contribuído para a construção de sua identidade docente no que se refere a outros aspectos.

Por fim, a regência de aulas, por ser o momento em que os participantes tiveram mais contato com o espanhol, apareceu como o momento do estágio que mais deixou marcas em sua identidade profissional.

Referências bibliográficas

ALCARAZ, R. C. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, J (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 195-205.

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em avaliação educacional**. v. 17, n. 33, p. 137-148, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ALVAREZ, M. L. O. A des(valorização) do ensino de espanhol no Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada. p. 19-27. (Colección Complementos)

AROEIRA, K.P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: _____. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. S. **iDicionário Aulete**. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**. v. 20, p. 107-128, 2004.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERMUNT, J. D. Teachers' perception of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**. v. 16, p. 749-764, 2000.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOHNEN, N. T. **A jornada do herói**: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. Goiânia, 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás.

BRASIL. CNE/CP 3/2018, de 03 de outubro de 2018. Revoga Resolução CNE/CP 1/2017 e Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, 04/10/2018, edição: 192, seção1, p. 21, 2018. Disponível em: <http://www.imprensa nacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43883704/do1-2018-10-04-resolucao-n-3-de-3-de-outubro-de-2018-43883537>. Acesso em 14 nov. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 1/2017, de 09 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10/08/2017, Seção 1, p. 26, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Brasília: 2016. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 17/02/2017, p. 1, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: 2016. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo: Brasília, DF, 23.09.2016, seção 1- edição extra, n. 148, p. 1-2, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 3 abr. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 2/2015, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo: Brasília, DF, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 26.09.2008, p. 3, 2008. Disponível em: <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 08.08.2005, p. 1, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09/04/2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04/03/2002. Seção 1, p. 9, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação: Brasília, 18/1/2002, Seção 1, p. 31, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Parecer CNE/CP 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 06/08/2011, p. 1-16, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação: Brasília, DF, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRAVO, D. M. **A avaliação docente na construção da identidade do professor universitário de espanhol como língua estrangeira**. Natal, 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BÜHRER, É. A. C. **Identidade e hibridismo**: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa. Curitiba, 2012. 223f. Tese (Doutorado em Letras) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMARGOS, M. L. **Estrangeiro de si mesmo**: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil. Campinas, 2003. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas.

CARVALHO, A.M.P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2017. (Ideias em Ação)

CARVALHO, K. C. H. P. Formação de professores de espanhol: algumas reflexões. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 40, n. 12, mai.-ago. 2011. p. 697-706. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1330>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia. In: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica p. 1-16. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/532/437>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010. p. 57-67.

COHEN-SCALI, V. The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. **Journal of Career Development**. v. 29, n. 4, 2003. p. 237-249.

COLOMBO, I.M.; BALLÃO, C.M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortes, 2002.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 4-24, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DOMINGUEZ, M. A. C. **As representações identitárias de um grupo de professores de língua espanhola: a sua formação e trabalho profissional**. Pelotas, 2013. 77f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2216/1859>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**. v. 33, n.4, Paris, p. 505-529, 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FELÍCIO, A. V. A. **Representações identitárias do professor de espanhol da rede pública estadual em Goiânia: um olhar caleidoscópico**. Goiânia, 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**. v. 24, n. 32, Curitiba, p. 215-232, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/774/showToc>>. Acesso em: 24 out. 2018.

FERNÁNDEZ, G. E. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil**: enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada. 2018. p. 9-18. (Colección Complementos)

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. **Didáctica**, vol. 7, Madrid, p. 203-216, 1995.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**. v. 38, p. 138-146, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. The development of teacher professional identity: Influencing contexts and inner tensions. In: SANCHO, J. M.; CORREA, G.; GIRÓ, X.; FRAGA, L. (eds.). **Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional**. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. 2014. p. 45-55. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

FLORES, M. As.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**. v. 22, p. 219-232, 2006.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: Colóquio Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v. 1, n. 2, Itapetininga, abr./jun. 2016, p. 161-171. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. v. 3, n. 13, Campinas, out.-dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 3, p. 20-29, mai.-jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época – v. 14).

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe 2017. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

JORDÃO, C. M.; BUHRER, É. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2018.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>>. Acesso em: 15 out. 2018.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M.O. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-133.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado. v. 11, n. 3, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MACHADO, C. A. **A tensão na transição de licenciando(a) ao(a) professor(a) de espanhol**. Goiânia, 2006. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru: USC, 2004. Não paginado. CD-ROOM. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. A. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, M. A. (org). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. São Paulo: Almedina, 2014.

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

MARRAN, A. L. Estágio curricular supervisionado: algumas reflexões. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação: Construção Histórica, Debates Contemporâneos e Novas Perspectivas. **Anais**. São Paulo: Biblioteca Anpae, 2011. CD-ROOM. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>>. Acesso em: 24 out. 2018.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008. (Coleção Orellana, 19).

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED Nº 3.196/2017, de 30 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS n. 9.340, de 31 de janeiro de 2017, página 3 a 10, 2017. Disponível em: <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017> Acesso em 14 nov. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M^a da Graça (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016. (Coleção educação em ciências)

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007.

OLIVEIRA, E. S. **(Auto)Representações de professores de espanhol em Goiás: construindo identidades profissionais**. Goiânia, 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. M. S. A relação entre professores e alunos: os processos de socialização e a cultura escolar. In: Congresso Nacional de Educação, 11, 2013, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação:

políticas, representações sociais e práticas. **Anais**. Curitiba: Editora Champagnat, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/12453_6955.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M (orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-156. (Coleção Explorando o Ensino)

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.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 21-45.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. In: Australian Association for Research in Education Annual Conference, 1999, Melbourne. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://www.aare.edu.au/publications-database.php/2650/teacher-professional-identity-competing-discourses-competing-outcomes>>. Acesso em: 21 set. 2018.

SALES, Q. C. S. S. **O ensino de língua espanhola no Brasil: um olhar para aspectos da constituição identitária do professor de espanhol**. Uberlândia, 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia.

SAMBUGARI, M. R. N. A socialização das condições do trabalho docente em situações de estágio curricular. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 94-112 jan/abr, 2018. Disponível em:

<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/363/183> Acesso em 16 jan. 2019.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: Reunião Anual da ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875int.doc>. Acesso em 09 ago. 2018.

SILVA, C. A. M. **“Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”**: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores. Goiânia, 2011. 214f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás.

SILVA, L. C. **A constituição identitária do professor de espanhol em formação**: tensão entre teoria e prática. Uberlândia, 2013. 168f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, L. M. **A língua constitui o professor**: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras. Pelotas, 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M.O. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 165-185.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, vol. 1, n. 2, p. 61-71, abr. 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, Campinas, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Resolução/COEG Nº 306/2012, de 6 de dezembro de 2012. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Português/Espanhol do Centro de Ciências Humanas e Sociais. **Boletim de Serviço**, Campo Grande, MS, n. 5444, de 27 de dezembro de 2012, página 115 a 159, 2012. Disponível em: <<https://bse.ufms.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. Resolução/COGRAD Nº 592, de 3 de dezembro de 2018. Aprova o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura – Português e Espanhol da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. **Boletim de Serviço**, Campo Grande, MS, n. 6934, de 7 de dezembro de 2018, página 1045 a 1087, 2018. Disponível em: <<https://bse.ufms.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

UNWIN, M. P. T. **Linguagem autobiográfica na construção da identidade**: de falante nativa a educadora. Taubaté, 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté.

WINCH, P. G. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional**: marcas de um possível coletivo. Santa Maria, 2009. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria.

ZABALZA, M. A. El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. **Revista Practicum**. v. 1, n. 1, jul.-dec. 2016, p. 1-23. Disponível em: <<http://revistapacticum.com>>. Acesso em: 10 out. 2018.

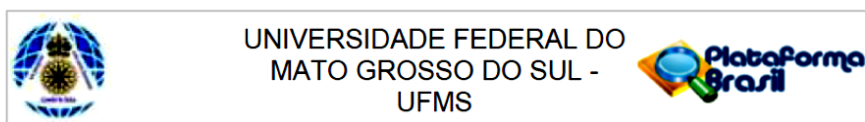
_____. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Docência em formação. Saberes Pedagógicos)

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Anexos

Anexo A

Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A identidade profissional do professor de espanhol: um estudo com foco no estágio curricular

Pesquisador: Ana Karla Pereira de Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61365716.4.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.868.422

Apresentação do Projeto:

O estudo descrito neste projeto de pesquisa é do tipo qualitativo, tendo como procedimento de análise de dados o método indutivo. Serão sujeitos desta investigação alunos de um curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Para a produção dos dados empíricos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, bem como se procederá à análise de documentos (legislação que regula o estágio em nível nacional, regulamento de estágio do curso pesquisado, Projeto Político do Curso, relatórios dos Estágio Obrigatórios de Língua Espanhola). Além disso, será utilizado um questionário para conhecer o perfil dos alunos participantes da pesquisa. Outro procedimento a ser adotado é a manutenção de um diário de campo para registrar as impressões do pesquisador durante a realização das entrevistas. O campo em que esta pesquisa será realizada é um curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol de uma universidade pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Ela terá como sujeitos alunos que estejam cursando o último semestre do referido curso. Optou-se por investigar alunos do 8º semestre do curso de Letras, pois tais alunos já haverão

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.868.422

realizado 3/4 do estágio curricular, isto é, já terão cursado os Estágios Obrigatórios de Língua Espanhola I, II e III, tendo em vista que no referido curso, os alunos cursam quatro estágios específicos de língua espanhola. Acredita-se que alunos que estejam cursando a última disciplina de estágio adequem-se melhor ao perfil de informantes para esta pesquisa, visto que já terão vivenciado as fases de observação e regência, e, possivelmente, poderão informar como essas experiências influenciam sua identidade profissional. A participação na pesquisa será de caráter optativo, tendo que haver a livre aceitação do aluno para que sejam realizadas as entrevistas. É importante ressaltar que todos os informantes, que aceitem participar da pesquisa, deverão preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deste projeto. As entrevistas serão realizadas em local de preferência dos informantes, seja ele em suas residências, ou no local onde estudam.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar quais as contribuições do estágio curricular para a construção da identidade profissional docente de alunos de um curso de formação de professores de espanhol, a partir da percepção dos referidos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, os participantes estão expostos aos seguintes riscos: possibilidade de constrangimento durante a entrevista ou questionário; desconforto; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao responder às perguntas; quebra de anonimato. A fim de evitar que tais danos ocorram, apontam-se as seguintes precauções: as respostas serão confidenciais; a entrevista e o questionário não serão identificados pelo nome do participante para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; o informante não precisará responder a qualquer pergunta se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar; será realizada a leitura do TCLE de modo a esclarecer quaisquer dúvidas em relação aos riscos de participação na pesquisa; privacidade para realizar a entrevista e responder o questionário; garantia de sigilo; participação voluntária.

Benefícios:

Visto que esta pesquisa se trata de uma pesquisa qualitativa da área de formação de professores,

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.868.422

poderá não haver benefícios diretos aos sujeitos participantes da pesquisa. Os principais benefícios esperados serão produzidos a partir do conhecimento gerado, a saber: possibilidade de aprimoramento da disciplina Estágio Obrigatório de Língua Espanhola a partir dos resultados obtidos; contribuição para o fortalecimento das pesquisas em formação de professores de espanhol no Mato Grosso do Sul e no Brasil; possibilidade de aperfeiçoamento da formação de professores de espanhol no curso no qual a pesquisa será realizada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhuma consideração

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inserir no TCLE contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, o telefone (67) 3345-7187, caso o participante queira dirimir alguma dúvida quanto a sua participação.

Recomendações:

Inserir no TCLE contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, o telefone (67) 3345-7187, caso o participante queira dirimir alguma dúvida quanto a sua participação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atender a recomendação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_800437.pdf	28/11/2016 16:34:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_versao_final_Plataforma_Brasil.pdf	16/11/2016 17:39:04	Ana Karla Pereira de Miranda	Aceito
Outros	Autorizacao_assinada.pdf	16/10/2016 21:22:02	Ana Karla Pereira de Miranda	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_assinada_plataforma_brasil.pdf	16/10/2016 21:19:38	Ana Karla Pereira de Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.doc	29/09/2016 08:58:28	Ana Karla Pereira de Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.868.422

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 15 de Dezembro de 2016

Assinado por:
PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS
(Coordenador)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1513353/CA

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br

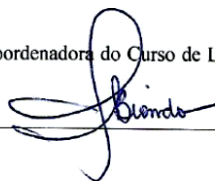
Anexo B**Autorização do curso de Letras Português-Espanhol da FAALC/UFMS****AUTORIZAÇÃO**

Eu, Fabiana Poças Biondo Araújo, autorizo a execução da pesquisa *A identidade profissional docente do professor de espanhol: um estudo com foco no estágio curricular* realizada por Ana Karla Pereira de Miranda, aluna regularmente matriculada no Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus do Pantanal (UFMSCPAN), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no curso de Letras com habilitação em português e espanhol da UFMS/CCHS.

CPF: 040.204.779-65

Cargo / Função: Docente e Coordenadora do Curso de Letras Português e Espanhol do CCHS/UFMS

Assinatura: _____



Campo Grande, MS, 13 de outubro de 2016.

Apêndices

Apêndice A

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: _____

Vimos convidá-lo/la a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Título: A identidade profissional docente do professor de espanhol: um estudo com foco no estágio curricular

Pesquisadora Responsável:

Ana Karla Pereira de Miranda | ana.miranda@ufms.br | Tel. (67) 3222 9931 – (67) 99257 2221

Orientadora:

Maria Inês Marcondes | mim@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1818

Coorientadora:

Márcia Regina do Nascimento Sambugari | marcia.sambugari@ufms.br | Tel. (67) 3234-6860

Comitê de Ética

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | bioetica@propp.ufms.br | Tel. (67) 3345-7187

Justificativas: Considerando as preocupações atuais com a formação de professores, esta pesquisa se justifica por se propor a contribuir para a compreensão dos processos de construção da identidade profissional docente, podendo, assim, colaborar com a formação de tais profissionais.

Objetivo: investigar qual é identidade profissional docente que vem sendo construída por professores de espanhol em formação e iniciantes, e analisar de que maneira o estágio curricular contribui para a construção dessa identidade profissional.

Metodologia: Aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, áudio-gravação das entrevistas e análise de documentos.

Riscos e benefícios: Ao participar desta pesquisa, os sujeitos estão expostos aos seguintes riscos:

- possibilidade de constrangimento durante a entrevista ou questionário;
- desconforto;
- estresse;
- quebra de sigilo;
- cansaço ao responder às perguntas;
- quebra de anonimato.

A fim de evitar que tais danos ocorram, apontam-se as seguintes precauções:

- as respostas serão confidenciais;
- a entrevista e o questionário não serão identificados pelo nome do participante para que seja mantido o anonimato;
- os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa;
- a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento;
- o informante não precisará responder a qualquer pergunta se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar;
- será realizada a leitura do TCLE de modo a esclarecer quaisquer dúvidas em relação aos riscos de participação na pesquisa;
- privacidade para realizar a entrevista e responder o questionário;
- garantia de sigilo;
- participação voluntária.

Visto que esta pesquisa se trata de uma pesquisa qualitativa da área de formação de professores, poderá não haver benefícios diretos aos sujeitos participantes da pesquisa. Os principais benefícios esperados serão produzidos a partir do conhecimento gerado, a saber:

- possibilidade de aprimoramento da disciplina Estágio Obrigatório de Língua Espanhola a partir dos resultados obtidos;
- contribuição para o fortalecimento das pesquisas em formação de professores de espanhol no Mato Grosso do Sul e no Brasil;
- possibilidade de aperfeiçoamento da formação de professores de espanhol no curso no qual a pesquisa será realizada.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre estes. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus do Pantanal. Está claro que minha participação é isenta de despesas, e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-

gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Ana Karla Pereira de Miranda
Pesquisadora

[assinatura do/a voluntário/a]

Nome completo:

E-mail:

Tel.:

Identificação (RG): _____ | Campo Grande - MS, __ de _____ de 2017.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos do pesquisador.

Apêndice B

Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Relação com a língua espanhola

- 1.1. Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira?
- 1.2. Como você começou a estudar espanhol e o que o motivou a aprender espanhol?
- 1.3. Você já teve alguma experiência em um país em que se fala o espanhol? Se sim, o que ela representou para você? Se não, fale sobre o que você imagina sobre essa possível experiência.
- 1.4. Tem algo mais que você gostaria de falar sobre a sua relação com a língua espanhola?

2. Escolha da profissão

- 2.1. O que o levou a escolher estudar em um curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol?
- 2.2. Você pretende atuar como professor de espanhol? Por quê?
- 2.3. Como você se imagina como professor de espanhol?
- 2.4. Existe algum fato que marca o momento que você sentiu que se tornou um professor?
- 2.5. Há algo mais que você gostaria de comentar sobre a escolha da profissão professor.

3. Imagem da profissão “professor de espanhol”

- 3.1. Para você, o que significa ser professor de espanhol?
- 3.2. Você acha que sua relação com a língua espanhola influencia sua identificação com a profissão de professor de espanhol? Explique.
- 3.3. Você considera que a sua experiência com o estágio contribuiu para a sua concepção do que é ser professor de espanhol? Por quê?
- 3.4. Que elementos e/ou aspectos você acha que são importantes em um professor de espanhol?
- 3.5. O que você diria para uma pessoa que vai iniciar o curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol, e que deseja tornar-se professor de espanhol?

4. A experiência de estágio

- 4.1. Você poderia descrever os seus estágios de língua espanhola?
- 4.2. Você gostou de ensinar espanhol durante o estágio? Por quê?

- 4.3. O que mais lhe impactou nos estágios de língua espanhola? Você poderia citar pontos positivos e pontos negativos da sua experiência?
- 4.4. Houve alguma diferença em relação à sua experiência de estágio no ensino fundamental e no ensino médio? Comente.
- 4.5. O que você diria para um aluno do curso de Letras que ainda não iniciou o estágio sobre a relação do estágio com a preparação para ser professor de espanhol?
- 4.6. Avaliando os estágios de língua espanhola que você cursou, você acha que eles foram significativos para a sua formação enquanto professor de espanhol? Explique.
- 4.7. E quanto à construção da sua identidade profissional, você acha que os estágios de língua espanhola que você cursou contribuíram para construção da sua identidade enquanto professor de espanhol? Explique.
- 4.8. Avaliando o seu curso de graduação, que aspectos contribuíram mais para a construção da sua identidade enquanto professor de espanhol? Explique.
- 4.9. Você gostaria de comentar algo mais sobre a sua experiência de estágio?

5. Você gostaria de fazer algum comentário final sobre a pesquisa?

Apêndice C

Convenções de transcrição de entrevista

Símbolos	Situação
...	pausa não medida
(2)	pausa medida em segundos
<u>Sublinhado</u>	acento ou ênfase no volume
MAIÚSCULA	fala alta ou ênfase acentuada
°palavra°	trecho falado mais baixo
:: ou :::	alongamento de vogal
-----	silabação
()	palavra não compreendida, transcrição impossível ou duvidosa
(())	comentário do transcritor, descrição de atividade não verbal
“fala relatada”	fala relatada
hh	aspirações audíveis
/	fala cortada
-	palavras não pronunciadas em sua totalidade
[]	fala sobreposta

Fonte: Adaptado de Bastos e Santos (2013, p. 203).

Observações:

1. Antes do documentador, colocou-se “P”. Antes do entrevistado, “E”. “L” antes de outro interlocutor.
2. Não foi realizada transcrição fonética. Seguiu-se, em linhas gerais, a ortografia padrão, bem como utilizou-se sinais da língua escrita (vírgula, ponto etc.).
3. Foram realizadas concessões à pronúncia de usos muito cristalizados: “num”, “numa”; “pra”, “pros”; variantes de “estar” na forma em que foram ditas.
4. As onomatopeias foram grafadas da seguinte maneira: uhum, ähn
5. Os números foram transcritos por extenso.
6. As palavras em língua estrangeira foram transcritas em *italico*.

Apêndice D

Transcrição de entrevista

Entrevista nº 06

Codinome: Clara

Data: 09/06/2017

Duração: 33:26

P: Então, vamos lá. Eu vou pôr o gravador aqui perto de você.

E6: Tá.

P: É:::, as questões...da entrevista, elas estão divididas em grupos. Então, primeiro, eu vou te fazer algumas questões sobre a sua relação com a língua espanhola; aí, sobre a escolha da profissão; sobre, também, a imagem que você faz do professor de espanhol; e, por fim, sobre a sua experiência de estágio, tá? Então, a gente começa com o primeiro grupo de questões, sobre a sua relação com a língua espanhola. É, pra você, o que significa aprender uma língua estrangeira?

E6: Hum::: É:::, adquirir cul- / cultura. Ganhar conhecimentos de novas culturas. Eu gosto desse / dessa questão de conhecer novas culturas, conhecer novos povos. Essa diversidade que tem no mundo, eu gosto disso. Acho bem interessante.

P: Uhum. E como que você começou a estudar espanhol e o que que te motivou a estudar espanhol?

E6: Bom, na escola durante toda::: a minha / meu percurso na / no ensino fundamental e médio, eu não tive espanhol. Sempre foi inglês. E na minha cidade, quando eu tava já no ensino médio, abriu um curso chamado CEL e era curso de espanhol, inglês gratuito. Então, eu optei por.. espanhol, porque inglês eu já tinha feito. E assim, foi maravilha. Eu não me arrependo de maneira alguma. E eu gostei bastante da língua. Ainda mais por ser mais próximo do português, essa questão toda. Não / não quero dizer que é igual, mas::: pela proximidade me chamou muito atenção. Eu gostei. E por isso que eu comecei o curso e fiz durante três anos. Aí, nesse curso, nós fizemos viagens pra Buenos Aires. Sabe, foi bem bacana, assim, deu pra:::... conhecer muito a cultura, deu pra treinar bastante o vocabulário, essas coisas. Foi bem bacana.

P: Ai, legal. E a próxima pergunta tem relação com isso, é:::, você já teve experiência, então, em países que se fala o espanhol?

E6: Sim, nós fomos pra Buenos Aires, ficamos uma semana lá. E aí, teve uma outra oportunidade que nós fomos no Paraguai, perto de Foz do Iguaçu. Aí, nós ficamos, eu acho que foi um final de semana. Foi bem bacana também.

P: E teve alguma outra / [você teve alguma outra experiência =

E6: [Teve pessoa

P: = além dessas?

E6: Tiveram pessoas que vieram, também, no meu curso e que eram de fora. [Então, a gente teve esse contato com o pessoal lá =

P: [Com falantes nativos?

E6: = da Espanha, falantes nativos. Foi / foi bem bacana também.

P: E o que que essas experiências representaram pra você? As viagens, o contato com falantes nativos?

E6: Despertaram ainda mais o meu desejo de aprender ainda mais e:::, assim, por isso, eu / Como que eu posso dizer? Eu acho o espanhol assim / Como... / Como que eu posso falar? ((risos)) O que que elas me despertaram além do meu interesse em conhecer? Eu acho que eu gosto do ritmo da fala, sabe? Eu gosto desse som, da fonética do espanhol. Então, despertou ainda mais esse interesse de querer saber mais, de querer saber de outros países, de querer saber sobre, é, a literatura. Eu gosto muito dessa parte assim, dessa cultura que tem bem abrangente assim.

P: Esse aspecto cultural da língua?

E6: Sim, eu gosto bastante.

P: E das variedades?

E6: Sim.

P: E tem alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre a sua relação com o espanhol?

E6: Ahn, deixa eu pensar. Eu acho, assim, com o espanhol, principalmente, com a literatura em espanhol, eu consegui ver outras coisas da literatura daqui do Brasil, da literatura brasileira, e, também, na língua. Eu falo que com o espanhol, eu consegui entender o português. Teve / tiveram muitas coisas assim na questão de gramática... que eu aprendi no espanhol, que, aí, eu consegui trazer pra o português.

Não sei como que foi assim, mas só que abriu muito minha visão, assim, em relação da gramática nesse ponto.

P: O contato com o outro abriu a/

E6: Eu consegui / eu conseguia comparar e aí eu conseguia entender o português.

P: Entendi.

E6: Não sei, assim, mas eu consegui. E foi muito bom isso. Muito bom.

P: Uhum. Agora, questões sobre a escolha da profissão. É, o que que levou você a estudar em um curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol?

E6: Bom, vou contar como tudo aconteceu.

P: Sim.

E6: Primeiro, eu já / antes de /de fazer/ de prestar o Sisu / eu nem ia fazer Sisu, nem nada, porque eu já tinha passado numa faculdade de Direito lá pra o interior de São Paulo. Só que assim, lá no fundo, eu sempre tive aquela vontade de ser professora. Então, desde criancinha, eu já / eu dava aula pra minha irmã, dava aula pra minha vó, então, eu tinha aquela vontade e sempre ficou lá... guardadinha. Aí, eu prestei o Sisu, mas foi, assim, na brincadeira. Eu falei: “Ah, vou colocar:: e o que der, vai ser, né”. E aí, eu coloquei Direito e Letras. E aí, eu passei em Direito aqui, na UEMS, e Letras aqui, na::: Federal. Como eu já conhecia a Federal, eu vim pra cá. E como eu já tinha aquele contato já com o espanhol / lógico, eu tive contato com o inglês só que não foi um contato, assim, maravilhoso, sabe? A professora não me despertou interesse, porque, não sei, em mim, assim, quando eu chego numa aula, a professora tem que me cativar, despertar algum interesse. E como eu já tinha aquele contato com o espanhol, eu já sabia o espanhol, aí, eu optei por Letras Espanhol... e Português também / Letras, porque eu tinha essa vontade, né. Então, eu optei por Letras Espanhol.

P: Ok. E você pretende / você já está atuando como professora de espanhol, né? E você pretende continuar atuando como professora de espanhol? Isso já era algo que você pretendia também ou não?

E6: Sim, sim, porque eu saí da faculdade pensando assim: “O que surgir, eu vou / não vou deixar passar”. E como surgiu a / toda a minha experiência pós / após a faculdade foi o espanhol, então, eu pretendo sim. Não pretendo desistir, ir pra outra área.

P: Uhum. E como você / A minha pergunta aqui é como você se imagina como professora de espanhol. Como você já está atuando como professora de espanhol, então como você é como professora de espanhol?

E6: Eu me imagino como uma professora de espanhol bem preocupada com a aprendizagem do meu aluno. Eu me preocupo muito, muito. Então, toda vez quando eu vou preparar alguma coisa, eu penso em tudo o que pode acontecer, eu penso em tudo o que o aluno pode ter dúvida, em tudo o que eu posso ajudar o aluno evoluir na língua. Então, eu acho assim, como professora de espanhol, eu / eu penso que sou

((Entra uma pessoa na sala))

L: Não, é que eu vim ver como tava a sala. Ainda bem que não é aula.

P: Ah, tá. Entrevista ((risos)).

L: Tá joia. Tudo bem, C.?

E6: Tudo bem.

L: Então, tá bom.

P: Desculpa ((risos)).

E6: Nada. Então, professora, como professora de espanhol, eu penso que eu tento ser uma pessoa, uma professora, uma profissional muito responsável com a aprendizagem do meu aluno. E assim, também, gosto de ser uma professora muito criativa. Não sei se isso é um problema ou que que é, mas só que eu penso muitas coisas, sabe? Então, quando eu tô fazendo alguma aula, eu já tô pensando o que que a gente pode fazer na outra aula, alguma coisa lúdica, alguma coisa criativa. Principalmente, como é crianças, né, então eu fico imaginando mil coisas. Então, eu me considero uma professora muito responsável, né, que se preocupa com a aprendizagem do aluno; uma professora criativa, que busca criatividade, que busca / busca inovar nas aulas.

P: E como que você faz essa inovação? Como que você faz/

E6: Ah, eu gosto de trazer muita: brincadeira, coisas que estão no cotidiano dos alunos e colocar na língua estrangeira. Então eu penso em trazer essa questão do cotidiano, de língua estrangeira, o contexto que o aluno vive.

P: Uhum. E existe algum fato, algum momento que marca / é, digo um fato / existe algum fato que marca o momento em que você se sentiu que você se tornou professora?

E6: ((Suspira)) Ai, deixa eu pensar.

P: Pode pensar. Não tem problema.

E6: Que eu me tornei professora?

P: É.

E6: Um momento?

P: É. Que você pensou: “Nossa, agora eu sou professora”.

E6: Foi no último estágio.

P: No último estágio?

E6: Do terceiro / com o terceiro ano.

P: Por que? Você pode me descrever essa/

E6: Porque, como nós ficamos lá / eu tava sozinha na sala, terceiro ano, tudo, e o que fez eu me sentir professora foi no último dia, que eu não imaginava que eles iriam e eles foram. E eles falaram tantas coisas boas pra mim, por exemplo: “Nossa, que professora que você vai ser”. E eu recebi tantos recadinhos, assim, falando que eu sou uma ótima professora, que eu consigo explicar muito bem o conteúdo e isso, nossa, foi muito marcante, assim, pra mim. Fez, realmente, eu falar: “Nossa, realmente, é essa a profissão que eu quero seguir. Eu tô me sentindo professora”. Foi muito marcante assim. Gostei bastante desse resultado final.

P: Uhum. E há algo mais que você gostaria de falar sobre a profissão de / sobre a escolha da profissão... de professor?

E6: Bom, eu tenho a consciência que ela é cansativa, mas só que não desanima, porque quando eu chego na sala de aula, o carinho que eu recebo depois de dar aula, isso é muito gratificante pra mim, né. Eu gosto disso. Eu gosto de tá naquela adrenalina dos alunos. Todo mundo fala assim: “Ai, quando é criancinha você vai cansar, você vai ficar muito cansada”. Mas aquela adrenalina me passa uma energia tão boa, mas tão boa, que eu gosto daquilo. Depois que passa, eu tô morta, eu tô morta, eu tô cansada, mas no momento, o cansaço some. Eu gosto bastante assim. Não me arrependo de jeito nenhum.

P: Uhum. Agora, pensando na imagem que você faz do professor de espanhol, pra você, o que significa ser um professor de espanhol?

E6: Saber dominar a língua e saber passar o seu conhecimento pra o aluno de uma maneira didática, que faça o aluno prestar atenção em você e aprender. E que ele

não se canse, que não seja uma / uma aula enjoativa, entendeu? É::, o professor que sai / que sabe... pegar a atenção do aluno. Ter essa atenção do aluno. É isso aí.

P: Uhum. E de que forma ele poderia fazer isso?

E6: De que forma ele poderia fazer isso?

P: É. Não fazer uma aula cansativa, manter a atenção do aluno?

E6: Eu acho que... qualquer aula, ela tem que ser muito dinâmica, sabe? Trazer situações divertidas. Trazer essa questão de cultura, essa questão interdisciplinar. Eu penso assim. Então, por isso que eu penso toda aula: “Ah, o que que eu posso trazer que não vai ficar naquele conteúdo maçante, que vai ser legal?” Então, eu penso sempre assim.

P: Uhum. E você acha que a sua relação com a língua espanhola influencia sua identificação com a profissão professor de espanhol?

E6: Minha relação com a língua espanhola/

P: Se ela tem influência na sua identificação com a profissão de professor de espanhol?

E6: Sim, sim.

P: Você poderia explicar de que forma... isso ocorre?

E6: Como ela tem influência?

P: Uhum.

E6: Eu acho assim, como é uma língua que, ao meu ver, é uma língua calorosa, uma língua que é animada, eu acho que ela passa essa / quando eu dou / dou uma aula, sabe, passa essa animação, essa vontade que eu tenho de/ de ensinar, de fazer que todos participem. Eu acho que isso. Essa intensividade, assim, da língua, da própria língua.

P: Uhum. E você considera que a sua experiência com o estágio contribuiu pra sua concepção do que é ser professor de espanhol?

E6: Em partes, né, porque eu acho, assim, que o estágio, ele não te prepara totalmente de jeito nenhum. Você só vai aprender quando você, realmente, pisar na sala de aula e ter os seus alunos, porque: / o estágio, lógico, é / é excelente, porque é lá que você vai saber: “Quero ser professor ou não”. Mesmo que::: seja, assim, bem pequenininho, é assim, é uma experiência muito boa. Mas eu acho que... só quando você entrar na sala de aula, que você tem / ter que ter os seus planos de aula, ter que ter seu planejamento e tudo, você sozinho, sem ajuda de professores, aí sim.

P: Mas e ele contribuiu pra:::... essa concepção que você tem do que é ser professor de espanhol?

E6: Sim, sim. Com certeza.

P: Como?

E6: Ele contribuiu, porque foi a primeira experiência que eu tive de professora de espanhol, né. Então, eu tive, assim, uma visão prévia, né, do que que seria aquilo, do como seria aquele ambiente que eu iria trabalhar futuramente. Contribuiu. Isso não tenho dúvidas.

P: Uhum. E que elementos ou aspectos você acha que são importantes para um professor de espanhol? O que que o professor de espanhol tem que ter?

E6: Jogo de cintura. Tem que ter muito. Não só de espanhol, mas eu acho que todo professor tem que ter jogo de cintura, porque... às vezes, surge situações, por exemplo, um aluno pergunta uma coisa que você não sabe. Então, eu acho que o professor tem que ter um jogo de cintura, tem que saber falar: “Não, então vamos pesquisar juntos, vamos pegar os livros”. Não sei o que lá. Tem que ter um jogo de cintura. Eu acho que é o ponto principal, além de dominar o conteúdo, né... também. Acredito.

P: Então, isso você acha que são, é::, pontos que::: todos os professores compartilham, que tem que ter. E tem algo específico do professor de espanhol que você acha que ele tem que ter?

E6: Essa questão que eu falei de tentar chamar a atenção do aluno, de tentar prender a atenção do aluno pra ele aprender essa língua diferente, essa língua estrangeira. Porque eu acho, assim, que é muito difícil, principalmente, espanhol. Eles não veem o espanhol como uma língua::/ como o inglês. Então, acho que o professor de espanhol principalmente tem que ter essa: / esse carisma, essa:: / um “Q” que chame a atenção. Então, por isso que eu tento fazer aulas divertidas pra chamar a atenção desse aluno, pra levá-lo, realmente, a entender o espanhol, conhecer o espanhol, não pensar que só o inglês é a língua predominante, entendeu?

P: Entendi.

E6: Isso é difícil, né, porque desde pequeninhos é o inglês, mas tudo bem. A gente tenta.

P: E::: pensando agora em uma situação hipotética, uma pessoa que vai iniciar o curso de Letras. É, o que você diria para uma pessoa que vai iniciar o curso de

Letras com habilitação em Português-Espanhol e que deseja tornar-se professor de espanhol?

E6: Primeira coisa, tem que ter um conhecimento mesmo que seja mínimo de espanhol, porque eu vi muita gente que entrou aqui e não sabia nada de espanhol, e isso foi muito difícil pra/ pra o aluno chegar e:::/ o professor já dava uma coisa, o aluno não sabia nada. Então, eu acho assim, que ele tem que ter um conhecimento prévio, porque aqui na faculdade o que que acontece? A gente vai aprimorar esse conhecimento, né. Então, eu acredito que tem que ter esse conhecimento prévio, né. Qual que era a outra pergunta?

P: [É, o que que você diria pra essa pessoa =

E6: [Ah, então, realmente

P: = que deseja se tornar/?

E6: ter esse conhecimento prévio e tá disposto a ensinar uma língua que des / que assim, chega na escola é como eu falei, o inglês vai predominar. E você tem que estar disposto e você tem que aprender coisas aqui na faculdade, aprender alguma teoria, saber alguma teoria pra você chegar lá e aplicar pra cativar esses alunos. Então, primeiro, é disposição e depois, saber cativar esses alunos. Entendeu?

P: Uhum. Entendi. Agora, pensando na sua experiência com os estágios de língua espanhola. É, você poderia descrever os seus estágios de língua espanhola?

E6: Uhum. Foi só / a gente fez no sexto ano, não, né?

P: [Vocês fizeram fundamental =

E6: [Fizemos fundamental

P: = e médio, uma etapa de observação que foi pesquisa, nos dois, né?

E6: É.

P: E a etapa de regência.

E6: No fundamenta, foi bem mais difícil, porque foi a primeira vez que eu dei uma aula de espanhol no fundamental. E como era uma semana de introdução do espanhol, foi muito difícil. E os alunos tiveram muito preconceito, porque nós trabalhamos com Paraguai. Nossa, eles / eles falaram: “Como assim trabalhar Paraguai?” Eles queriam que nós trabalhássemos, tipo, Espanha, essas coisas. Paraguai pra eles não. Paraguai, não podia trabalhar aquilo. Só que assim, com jeitinho conseguimos fazer com que eles fizessem as atividades, produzissem a / o / o gênero textual, só que foi bem difícil, foi bem difícil mesmo. Só que assim, não

vou reclamar, porque foi a primeira experiência, então, eu sei que eu deveria ter feito coisas que hoje se / eu olho pra trás e falo: “Nossa, deveria ter feito isso”. Então, eu acho, assim, que nessa primeira experiência com o fundamental foi bem complicado. Bem complicado. Mas todos participaram no final.

P: Foi complicado só por causa disso ou teve outros fatores?

E6: Complicado porque eles não sabiam a língua. Então, em uma semana trabalhar, tipo, introdução à / da língua espanhola, foi bem difícil. E foi muito corrido, foi muito puxado pra eles e pra nós também. E, também, porque eles tiveram esse preconceito com o Paraguai. No meu caso, eu não tive / não sofri tanto com essa questão deles ficarem falando que “O Paraguai não, porque estudar Paraguai?” Não sofri tanto, mas só que teve outras estagiárias que, nossa, elas não conseguiram dar aula, porque eles não queriam fazer coisas relacionadas ao Paraguai. Isso eu achei / a gente ficou, assim, de boca aberta, porque como? O pessoal mora aqui / fronteira, essas coisas e não quer falar do Paraguai, né. A gente vê desse pessoal que faz fronteira já esse preconceito, assim, com Paraguai, essas coisas. [E foi difícil nessa, né =

P: Nesse sentido?

E6: Nesse sentido. Já em relação ao segundo estágio, que foi no ensino médio, foi muito tranquilo. Nossa, eu não esperava. Não esperava mesmo. Principalmente, com primeiro ano, que nós trabalhamos a:: / histórias em quadrinhos lá. Foi bem bacana. Gostei muito da participação deles e, também, do terceiro ano foi bacana também... eles fizeram bastante coisa.

P: O terceiro ano foi língua portuguesa?

E6: É, mas, é, do espanhol, que foi o primeiro, foi bem bacana. Foi produtivo, eles participavam e como tava naquela semana final do ano, assim, eu pensei que eles nem iriam, só que aí foram, fizeram tudo, participavam, me ajudavam, é, tiravam dúvidas, foi bem bacana.

P: Uhum. [E você gostou de ensinar espanhol durante o estágio =

E6: Gostei.

P: = e por quê?

E6: Eu gostei. Eu gostei, porque..., olha, além do meu gosto, meu amor por espanhol, eu acho que foi bem bacana trabalhar as histórias em quadrinhos, principalmente, porque eles não conheciam os personagens, então, teve essa

questão cultural que foi / que foi bem bacana. Eles, nossa, participaram bastante. A questão de músicas / foi bem bacana, eu gostei bastante dessa experiência do espanhol. [Tanto =

P: [No ensino médio?

E6: = No ensino médio. Já no fundamental, eu também posso falar que nada foi perdido, foi bem bacana a questão de trabalhar com música. Nossa, eu não imaginava que eles iriam cantar:::, é:::, gesticular:::. Foi muito legal. Foi muito legal. A experiência foi boa.

P: No geral?

E6: No geral foi boa. Não vou reclamar. Foi boa.

P: E o que mais te impactou nos estágios de língua espanhola, pensando em pontos positivos e pontos negativos?

E6: O que mais me impactou?

P: Uhum.

E6: Hum:::.... Pontos positivos... a questão de música. Eles gostam muito e por incrível / incrível que pareça eles pegam a letra rapidinho. Então, você coloca uma música lá, eles cantam rapidinho, eles pegam a oralidade muito fácil da língua, né. Então isso foi um ponto muito positivo. Já negativo, foi a questão de ter atividades preparadas, assim, atividades bem simples e eles se recusarem a fazer porque era muito difícil. Segundo eles, era muito difícil, mesmo eu lá na frente conversando, passando na lousa, ajudando. Porque, assim, quando eu dou aula, eu gosto de tá passando em carteira em carteira, perguntando se tem dúvida, se não tem e, assim, isso foi um ponto muito negativo, porque eram coisas muito fáceis, eram coisas que nós tínhamos visto durante toda a semana, aí chegava na hora da atividade, eles ficavam com preguiça e falavam que não sabiam. Isso foi um ponto muito negativo. Aí, depois com muito esforço, pegando no pé que eles faziam, mas só que você tinha que fica pegando no pé, forçando fazer a atividade. Aí, na hora da correção, eles participavam oralmente. Pra escrever não. Eu dava a atividade pra responder lá, depois a gente corrigir, quando era correção, eles participavam oralmente.

P: E respondiam corretamente?

E6: Sim. Mesmo que fosse em português, mas eles respondiam.

P: Uhum. E tem mais algum outro ponto positivo ou negativo... que te impactou?

E6: Deixa eu pensar. (4) Do terceiro ano, positivo, foi, é::, o acolhimento da língua /do primeiro ano foi bem legal. Eles gostam mesmo de espanhol. Eu não sei porque. Se é porque a escola já tem o espanhol, mas eles gostam bastante. E, também, mesmo com todos os problemas como eu falei, lá no ensino fundamental foi que eles despertaram certo interesse. Mesmo fazendo coisas que eles não queriam, eles despertaram certo interesse. Boa parte da sala. Então, eu fiquei feliz nesse ponto, né. Que eles ficavam falando que poderia ter espanhol no ensino fundamental, coisa e tal, aí, esse ponto foi até que bacana, esse interesse que depois de uma semana árdua, eles falaram pra mim.

P: Uhum. E: houve alguma diferença em relação à sua experiência de estágio no fundamental e no médio?

E6: Sim. (Nessa) questão do interesse, do empenho. O ensino médio tava mais empenhado, mais interessado, já o ensino fundamental nem tanto, eles queriam mais brincar, queriam fazer outras coisas. Mas faziam as atividades... querendo ou não, mas faziam.

P: Uhum. Agora, pensando em outra situação hipotética, de um aluno do curso de Letras agora. O que que você diria para um aluno do curso de Letras que ainda não iniciou sobre a relação do estágio com a preparação para ser professor de espanhol?

E6: Que:... aproveite bastante essa questão que você tem / esse diálogo que você tem com o professor, com o seu orientador. Essa questão, também, de aprender fazer uma sequência didática, de montar um plano de aula. Então, acho que essa / todo esse preparatório antes do estágio tem que ser muito aproveitado. Esse contato que você tem com seu professor que tá ali pra te ajudar, pra te dar todas as dicas tem que ser muito aproveitado. Hoje eu penso: “Nossa, deveria ter perguntado outra coisa. Deveria ter pensando / é, aproveitado mais”. Entendeu? Eu acho que esse contato que você tem / né, porque depois você sai / lógico você tem um contato com o professor, mas só que é diferente, né, ele não tá lá pra te ajudar. Então, eu falo que esse contato, sabe? Aproveitar esse contato que você tem com seus professores, que você tem com teus colegas que pode te dar ideias, que pode te ajudar, essa questão da preparação antes do / de ir pro estágio, antes de entrar em sala de aula, penso que isso.

P: Uhum. E avaliando os estágios de língua espanhola que você cursou, você acha que eles foram significativos pra sua formação enquanto professora de espanhol?

E6: Sim. Bastante. Muitas coisas que eu fiz no estágio, eu paro hoje e penso: “Ah, aquilo de / aquela atividade eu deveria ter feito assim. Eu acho que chamaria a atenção do aluno, acho que desenvolveria competências / mais competências no aluno”. Eu penso assim. Muita coisa assim. Mas só que me ajudou bastante. Nossa. Muita coisa, sabe? O estágio me ajudou bastante mesmo.

P: Ajudou em que sentido?

E6: Ajudou nessa questão de saber preparar uma atividade, que eu sei que aquela atividade vai ser bacana. Saber apresentar um conteúdo, por exemplo, conteúdo gramatical, como que eu vou apresentar esse conteúdo gramatical? Então, no estágio eu apresentei de um jeito. Aí, hoje eu penso: “Nossa, hoje eu posso levar outras coisas, posso, é, fazer com que o aluno vai na lousa, pra ajudar também a apresentar esse conteúdo”. Eu penso nisso, na questão da didática, essa / é / é isso.

P: Uhum. E pensando agora na relação do estágio com a sua identidade profissional. Você acha que os estágios de língua espanhola que você cursou contribuíram pra construção da sua identidade enquanto professora de espanhol?

E6: Com certeza. Muito mesmo, porque no estágio você / é você que é o professor, né. Então, naquela / como o estágio foi uma primeira experiência, foi naquela / naquele momento que eu fui construindo a minha identidade, falando: “Nossa, quando eu for / Como é a minha profissão? Como eu devo agir nesse momento? Eu quero ser uma profissional boa, eu quero ser uma profissional ética”. Então, o estágio me ajudou muito nisso, muito mesmo. Saber como me portar durante algumas situações da sala, durante uma conversa até mesmo com o professor, com o aluno. Foi bem bacana essa questão.

P: Uhum. E:::... agora, pensando no seu curso de Letras como um todo. Avaliando seu curso de graduação, que aspectos contribuíram mais pra construção da sua identidade enquanto professora de espanhol?

E6: Eu acho que no curso de Letras enquanto / assim, o que contribuiu na minha / ãhn:::, eu que acho que foi as questões teóricas, todos aqueles textos que nós trabalhamos em sala, que depois tentamos aplicar no estágio. Acho que essa questão de levar a teoria pra prática. Então, isso me ajudou bastante. Lógico que ainda tenho que aprender muito, muito mesmo. Mas só que assim, no primeiro momento, isso me ajudou bastante. De conhecer / de entender o porquê que o aluno faz aquilo, como que é aquele processo de aprendizagem. Isso me ajudou bastante.

P: As questões teóricas você viu em que disciplinas, por exemplo?

E6: Foi Prática... eu acho que só Prática.

P: Na Prática de Ensino?

E6: Na Prática de Ensino.

P: Uhum. E:: você gostaria de comentar algo mais sobre a sua experiência de estágio?

E6: Ah, de modo geral, foi bom. Não tem nada que reclamar e deu saudade do estágio. Deu saudade. Eu gostei muito desse novo formato do estágio. Eu acho que ele deu pra / pra você co- / você se colocar na profi- / na / no papel do professor mesmo, porque como você ficava sozinho na sala, então, você que tinha que organizar a sala, você que tinha que colocar as normas. Então, foi bem bacana esse / essa questão do estágio diferente. E eu gostei bastante, porque eu fiquei sozinha nos dois estágios. Então, foi uma experiência, assim, muito boa. Porque eu tinha muito medo, né. Porque no Pibid era dupla. Aí, chega no estágio separou. Eu fiquei sozinha. Então, foi / foi gostoso. A princípio, lógico, eu fiquei muito brava, muito brava mesmo.

P: De ter ficado sozinha na sala?

E6: [Eu fiquei muito brava, porque =

P: [De não ficar em dupla?

E6: = porque assim, principalmente, no ensino fundamental todo mundo ficou em dupla. Todo mundo. E só eu fi / eu e a Juliana ficamos sozinhas... as duas. Eu fiquei muito chateada, porque, nossa, eu tava exausta, exausta mesmo. E aí, todo mundo tava em dupla, então, o que que acontecia? Um dia uma / um / um / é:, uma dupla ficava / uma pessoa da dupla ficava sem dar aula, ficava só auxiliando, aí, a outra dava aula. Então, eles revezavam e a gente não, a gente ficou sozinha. Nossa, eu fiquei muito nervosa, mas só que depois eu entendi que aquilo foi muito bom pra mim. Nossa, foi maravilhoso, porque eu cheguei no ensino fun / médio / então, eu já sabia / sozinha, então, eu já sei o que eu tenho que fazer / Foi uma experiência boa. Não tenho nada: / lógico, fiquei muito nervosa, mas passou. Só tenho que agradecer, porque foi, realmente, bom. Porque depois eu vi que quem ficou... sozinho depois, ficou/ sabe?/ foi meio difícil, porque era sozi / só você na sala e é diferente, né, você em dupla e sozinho é totalmente diferente. Mas foi bom. Não tenho nada que reclamar.

P: Sim. E você falou da sua experiência do Pibid. O que que ela significou pra você?

E6: Ótimo também, porque foi um pré-preparatório pra o estágio, mesmo que é diferente, assim, é diferente do estágio / foi / foi muito bom, foi muito bom mesmo, porque lá no Pibid foi a primeira vez que eu entrei na sala, né, um sexto ano, então, eu já tava meio que pré-preparada, assim, pra entrar no estágio, pra fazer o estágio. Foi bacana. Eu gostei.

P: Entendi. Agora, finalizando a nossa entrevista, você gostaria de fazer algum comentário final sobre a pesquisa?

E6: Interessantíssima. Sério, muito boa, porque eu nunca tinha visto uma pesquisa que avaliasse essa questão / essa questão da formação do professor de espanhol. Sempre vi de inglês, do português, mas do espanhol nunca tinha visto. E: você pega, principalmente, pessoas que acabaram de se formar ou que tão entrando no mercado de trabalho. É bem bacana, né, porque você tá naquele momento mais difícil da vida, né. Eu falo / eu tava falando pra minha mãe: “Mãe, acho que é a pior fase da minha vida”. Porque pra entrar aqui na faculdade, maravilhoso, porque você tá entrando, né. Depois que você sai / nossa, eu me senti tão perdida, tão perdida, que meu Deus do céu. Tinha hora que eu falava assim: “Meu Deus, que que eu vou fazer da minha vida”, sabe? Eu me formei e agora, que que eu faço? Eu acho que: é interessantíssima essa entrevista, bem bacana. Eu acho que vai ter várias respostas, assim, diferentes. Várias coisinhas, assim, bem interessantes. Bem bacana.

P: Uhum. Ok. Obrigada, C.

E6: Eu que agradeço.

Apêndice E

Questionário caracterização do participante

CARACTERIZAÇÃO DO INFORMANTE

O objetivo das perguntas a seguir é conhecer um pouco sobre como o estágio contribui para a constituição da identidade profissional docente. Pedimos que o responda da forma mais natural possível. Caso considere relevante abordar outras informações que não foram contempladas nas perguntas, fique à vontade. Desde já agradecemos a sua colaboração em nossa pesquisa.

Nome:

e-mail:

Telefone:

Data de nascimento:

Naturalidade/Nacionalidade

Há quanto tempo

fala/estuda espanhol?

Conhece outra língua

estrangeira?

Qual?

Cursou outra graduação?

O que? Onde? Quando?

Experiências com a docência:

Onde? Quando? O que?

Por quanto tempo? Em qual nível?

Em qual instituição?

Profissão:
