



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, IDENTIDADE E PRÁTICA PROFISSIONAL
EM INÍCIO DE CARREIRA DE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UFSCAR**

**SÃO CARLOS
2017**



Universidade Federal de São Carlos

CARLA MALUF TOMAZELLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, IDENTIDADE E PRÁTICA PROFISSIONAL
EM INÍCIO DE CARREIRA DE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UFSCAR**

CARLA MALUF TOMAZELLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof(a) Dr(a) Isadora Valencise Gregolin

São Carlos - São Paulo - Brasil

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Carla Maluf Tomazella, realizada em 14/06/2017:

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar

Profa. Dra. Ucy Soto
UFOP

Prof. Dr. Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel
UEPB

Profa. Dra. Denise Maria Margonari
UNESP

Profa. Dra. Nilcéia Aparecida Rocha
UNESP

AGRADECIMENTOS

O conhecimento edifica o ser humano. O conhecimento amplia horizontes.

Por ter me ensinado desde criança o valor do conhecimento e por nunca ter medido esforços para que eu pudesse ter acesso a uma educação de qualidade, meus agradecimentos mais profundos vão à minha família. Agradeço especialmente a minha mãe, cujo exemplo me mostrou que a profissão de professor é cheia de percalços, mas que com amor e dedicação, podemos transformá-los em conquistas e realizações; a meu pai, que sempre fez com que os 140km de distância entre Batatais e São Carlos parecessem insignificantes...bastava uma ligação telefônica a qualquer hora do dia para que ele estivesse a meu lado, pronto para me ajudar com o que eu precisasse; e a minha irmã, cuja amizade sempre me deu forças para que eu conseguisse continuar focada em meus estudos.

Agradeço a meu companheiro de sempre, Antônio, cuja presença sempre alegrou meus dias, suavizando minha jornada.

À minha orientadora, Isadora, que desde a graduação me introduziu na área da pesquisa e que sempre foi para mim um grande exemplo de profissional, dedico o meu MUITO OBRIGADA! O desenvolvimento da NOSSA pesquisa só foi possível graças a você.

Sou grata à UFSCar, a todo o seu corpo docente e funcionários técnico-administrativos, que possibilitam minha formação e desenvolvimento.

Agradeço aos egressos participantes da pesquisa que dedicaram seu tempo para contribuir com a pesquisa, sem os quais ela não seria possível.

Agradeço também aos professores que participaram da minha banca de qualificação, cujas contribuições foram imensuráveis para o fechamento da tese, me apontando novos caminhos.

Gostaria de agradecer, enfim, a todos os meus amigos e familiares que estiveram ao meu lado, me apoiando e incentivando sempre!

RESUMO

Muitos professores de línguas recém-formados se queixam da falta de proficiência na língua estrangeira e da sensação de despreparo pedagógico para a prática docente, o que produz uma espécie de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999). Dessa forma, a presente pesquisa discute o conceito de identidade profissional de professores de língua espanhola, buscando compreender alguns dos aspectos de sua constituição em um contexto específico de formação inicial. Partindo do pressuposto de que a constituição de identidade(s) profissional(is) é situada sócio-historicamente, buscamos compreender, junto a um grupo de egressos do curso de Letras-Espanhol da UFSCar, quais aspectos da formação inicial contribuíram para a configuração de suas identidades. A partir das percepções dos egressos expressas em um questionário semiestruturado, nossas análises apontam alguns dos aspectos relacionados com a constituição de identidade profissional e contrastam esses aspectos com a proposta curricular do Projeto Pedagógico do curso – no intuito de refletir sobre as implicações que tal estruturação pode apresentar sobre a constituição de identidades dos professores de espanhol formados pela UFSCar – e com resultados de outras pesquisas desenvolvidas no Brasil que abordam a mesma temática. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza exploratória e qualitativa, cujas análises baseiam-se na metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A pesquisa fundamenta-se teoricamente no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente em autores do campo da formação de professores como profissionais críticos (ALMEIDA FILHO, 1999; CASTRO, 1999), que tratam da relação teoria-prática na formação de professores de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 2004, EL-KADRI, 2010). Como resultados, nossas análises apontam uma mudança na perspectiva constatada por El Kadri (2010) de que a identidade profissional dos professores de espanhol brasileiros é fortemente marcada por uma sensação de “falta de proficiência linguística”, uma vez que os aspectos percebidos pelos egressos do curso de Letras pesquisado relacionam-se, principalmente, com a “sensação de despreparo pedagógico” e, portanto, com aspectos relacionados aos saberes pedagógicos. Nesse sentido, é relevante a proposta do PIBID enquanto um programa institucionalizado de iniciação à docência que pode possibilitar que “os conhecimentos sobre ser professor [sejam] construídos na prática e a partir das experiências dos futuros professores” (GIMENEZ, 2004), superando a cisão que há muito se estabeleceu entre teoria e prática nos cursos de Letras.

Palavras-chave: formação de professores; identidade profissional docente; língua espanhola, projeto pedagógico.

ABSTRACT

Many recently graduated language teachers complain about the lack of proficiency in the foreign language and the sense of pedagogical unpreparedness for the teaching practice, which produces a kind of "teacher malaise" (ESTEVE, 1999). Thus, the present research discusses the concept of professional identity of Spanish teachers, seeking to understand some aspects of its constitution in a specific context of initial university education. Based on the assumption that the constitution of professional identities is developed in a social and historical process, we sought to understand, along with a group of undergraduates of the Spanish-language teacher training course of the Federal University of São Carlos (UFSCar), which aspects of their initial academic education contributed to the configuration of their identities. From the perceptions of the undergraduates expressed in a semistructured questionnaire, our analyzes point out some of the aspects related to the constitution of their professional identities and contrast these aspects with the curricular proposal of the Pedagogical Project of the course - in order to reflect on the implications that such structuring can have on the constitution of the identities of the Spanish teachers who graduated in UFSCar - and with results of other researches developed in Brazil that study the same theme. The research is characterized as a case study, of exploratory and qualitative nature, whose analyzes are based on the Content Analysis methodology (BARDIN, 1977). The research is based theoretically in the field of Applied Linguistics, more specifically in authors that study the training of teachers as critical professionals (ALMEIDA FILHO, 1999; CASTRO, 1999) and who deal with the theory-practice relationship in language teacher training (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 2004, EL-KADRI, 2010). As results, our analysis points to a change in El Kadri's (2010) perspective that the professional identity of Brazilian Spanish teachers is strongly marked by a sense of "lack of linguistic proficiency", since the aspects perceived by the undergraduates of the course researched relates mainly to the "feeling of pedagogical unpreparedness" and, therefore, to aspects related to pedagogical knowledge. Thus, PIBID's proposal as an institutionalized teacher-initiation program that may make it possible for future teachers to build their knowledge about being a teacher in practice and from their own experiences (GIMENEZ, 2004) is relevant, as it may lead to a possible overcoming of the severance that has long been established between theory and practice in teacher-training courses.

Keywords: teacher training; professional teacher identity; Spanish language, Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão 1 - Qual é o seu campo de atuação profissional atual?.....	91
Figura 2: Questão 2 - Caso você não atue como professor de Língua Espanhola atualmente, você já teve experiência nessa área de atuação?.....	92
Figura 3: Questão 4 – Ao iniciar o curso, você tinha a intenção/expectativa de ser professor de língua espanhola?.....	93
Figura 4: Questão 4 - Em relação às suas intenções e/ou expectativas iniciais ao ingressar em uma licenciatura com habilitação em língua portuguesa e espanhola, a formação acadêmica recebida ao longo do curso:.....	94
Figura 5: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: disciplinas curriculares.....	95
Figura 6: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: eventos científicos.....	95
Figura 7: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: desenvolvimento de projetos de iniciação científica.....	96
Figura 8: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: participação em projetos de extensão.....	96
Figura 9: Questão 7 - Durante seu curso, você participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência?.....	97
Figura 10: Questão 8 - Caso você tenha respondido à questão anterior de forma afirmativa, como você avalia a importância desse programa para sua formação acadêmica?.....	98
Figura 11: Questão 9 - Você já se deparou, em sua prática docente, com a situação de ter que trabalhar em sala de aula um conteúdo não abordado durante sua formação acadêmica?.....	99
Figura 12: Questão 13 - Qual das seguintes alternativas melhor define suas sensações e/ou experiências iniciais em relação à prática docente no início de sua carreira como professor de língua espanhola?.....	105
Figura 13: Questão 15 - Como você avalia, de maneira geral, a formação oferecida pelo seu curso no que diz respeito especificamente à área de ensino de língua espanhola?.....	106
Figura 14: Questão 16 - Ao concluir sua graduação, a formação oferecida por seu curso foi suficiente para os desafios que você enfrentou em sua prática docente?.....	106

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Pesquisas sobre identidade profissional docente do professor de língua espanhola no Brasil.....	61
Quadro 2: Aspectos relacionados com conteúdos linguísticos e relação com cultura, política e sociedade.....	100
Quadro 3: Aspectos relacionados com abordagem de conteúdos linguísticos no contexto educacional.....	101
Quadro 4: Aspectos relacionados com abordagem de conteúdos literários na universidade e no contexto educacional.....	102
Quadro 5: Confrontação dos resultados obtidos em nossa pesquisa com resultados obtidos por pesquisas anteriores.....	117
Tabela 1: Demonstrativo dos créditos por perfil nas áreas de conhecimento.....	81
Tabela 2: Matriz Curricular para Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFSCar.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivos e perguntas de pesquisa	17
Estrutura da tese	19

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Histórico dos cursos de formação de professores (em geral) e de Letras no Brasil.....	20
1.2 O cenário atual dos cursos de Letras no Brasil e suas problemáticas.....	30
1.3 Diretrizes governamentais que regulam os cursos de formação de professores de línguas no Brasil na atualidade.....	40
1.4 Algumas considerações a respeito da estruturação de cursos de Letras e suas consequências para a formação de professores de línguas estrangeiras.....	43
1.5 Noções de identidade e representações sociais e constituição da identidade profissional de professores de língua estrangeira.....	46
1.6 Revisão bibliográfica sobre pesquisas que discutem identidade profissional de professores de espanhol.....	50

CAPÍTULO 2 – PERCURSO INVESTIGATIVO

2.1 A natureza, os objetivos e perguntas de pesquisa	64
2.2 Contexto: a UFSCar e o curso de Letras.....	66
2.3 Participantes da pesquisa.....	70
2.4 Procedimentos de coleta dos dados.....	71
2.5 Categorias e procedimentos de análise.....	74

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar	76
3.2 Aspectos da docência contemplados na Matriz curricular.....	87
3.3 Percepções de egressos do curso de Letras sobre sua formação inicial: respostas ao questionário.....	90
3.4 Percepção dos egressos sobre as “lacunas” da formação inicial.....	107
3.5 Narrativas docentes nos portfólios – aspectos de constituição identitária na formação inicial.....	110
3.6 Aspectos de constituição de identidade profissional de professores de espanhol – pesquisa atual e pesquisas anteriores.....	114

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

4.1 Aspectos da formação inicial que contribuem para configuração de identidades: a “sensação de despreparo pedagógico” no início da carreira.....	120
4.2 Aspectos da formação inicial que contribuem para configuração de identidades: a “falta de proficiência” no início da carreira.....	122
4.3 Respostas às perguntas de pesquisa.....	123
4.4. Possíveis lacunas e encaminhamentos a partir desta pesquisa.....	126
4.5 Considerações finais.....	127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
--	------------

ANEXOS

Anexo 1 - Portifólios produzidos pelos licenciandos no âmbito do PIBID entre 2010 e 2013

Anexo 2 - Questionário

Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 4 - Documento Institucional - Perfil do professor a ser formado pela UFSCar (2007)

INTRODUÇÃO

O interesse pelas questões que levaram à proposta desta pesquisa baseou-se, no início, em uma **percepção pessoal**, enquanto professora de língua espanhola, de que a prática docente exige **conhecimentos e competências** que talvez não sejam completa e/ou satisfatoriamente construídas durante a formação inicial. Compartilhava junto a colegas recém-formados, em início de carreira (HUBERMAN, 2000)¹, a **sensação** de entrar pela primeira vez em uma sala de aula, após estar devidamente licenciada para tal, e sentir-me despreparada para exercer a profissão de professora.

Meu curso de licenciatura em Letras foi realizado na mesma universidade federal que decidi focalizar como contexto desta pesquisa de doutorado. Trata-se de uma instituição bastante reconhecida nacionalmente por contar com corpo docente altamente qualificado, tradição no desenvolvimento de pesquisas no campo da Linguística e da Linguística Aplicada e com uma ampla oferta de atividades de pesquisa e extensão no campo do ensino de línguas.

Durante minha formação, pude participar de diversas atividades de extensão, eventos nacionais e internacionais e desenvolver, desde o 2º ano do curso, pesquisa de iniciação científica² com bolsa CAPES sobre temática relacionada com processos de ensino e aprendizagem de espanhol. Logo após a conclusão da Licenciatura, ingressei no Mestrado³ e aprofundi minha pesquisa de Iniciação Científica. Possuía, portanto, a expectativa de que ao concluir o curso de Letras e o curso de mestrado estaria “preparada” para assumir o ensino de línguas.

Logo após o término do mestrado ingressei no curso de Doutorado na mesma Instituição, momento em que já começava a atuar como professora de língua espanhola. Fui surpreendida, logo no início da carreira docente, por situações que me causaram um “choque de realidade”, conceito que fui compreender anos depois⁴, já cursando o doutorado. Sentir-se pedagogicamente despreparado no início de carreira para conduzir uma aula pareceu-me uma

¹ Huberman (2000, p.36), em seu estudo sobre ciclo de vida profissional, considera os três primeiros anos como a “entrada na carreira”, caracterizada pelo “[...] entusiasmo inicial, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)”, fase de descoberta, sobrevivência e exploração.

² A Pesquisa de Iniciação Científica foi desenvolvida entre 2008 e 2010, sob orientação da profa Dra Isadora Valencise Gregolin e o título é: “Exploração didática do ambiente virtual Moodle no ensino-aprendizagem de línguas: estratégias motivacionais utilizadas em fórum online”.

³ A Pesquisa de Mestrado foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, sob orientação da profa Dra Isadora Valencise Gregolin e o título é: “Ensino de LE em ambientes virtuais: um estudo sobre os tipos de interação e de andaimos presentes na construção de conhecimento em língua espanhola”.

⁴ Esse conceito será melhor desenvolvido no capítulo teórico.

temática que merecia atenção e pesquisa no campo do ensino de língua espanhola, pois parecia ser recorrente a **sensação de despreparo pedagógico e falta de proficiência** entre professores que haviam se formado comigo, o que poderia acarretar “consequências indesejáveis” para a formação da identidade e para a profissionalização do professor.

Na proposição inicial do projeto de pesquisa, partíamos do pressuposto de que o professor recém-formado constrói sua **identidade profissional** baseando-se fortemente em sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1999) e em sua intuição – ou seja, naqueles conhecimentos que ele desenvolve com base em suas próprias crenças do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira – relegando, assim, a segundo plano as discussões teóricas e as contribuições científicas adquiridas ao longo de sua formação pré-serviço.

Posteriormente, com o aprofundamento de leituras, esse pressuposto inicial foi sendo confrontado com outras questões que incidem na constituição de **identidades e de representações sociais**⁵ que circulam atualmente sobre o professor de línguas.

Além da queixa quanto ao despreparo pedagógico, muitos colegas que iniciaram na carreira junto comigo também se queixavam informalmente da **falta de proficiência** na língua estrangeira, o que produzia uma espécie de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999) em relação ao objeto de ensino e um sentimento de “culpabilização” diante dos resultados alcançados.

Dessa forma, surgiu a proposta de uma pesquisa de doutorado que discutisse o conceito de **identidade profissional** de professores de língua espanhola, buscando compreender alguns dos aspectos de sua constituição em um contexto específico de formação inicial.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a constituição de identidade(s) profissional(is) é situada sócio-historicamente e buscamos compreender, junto a um grupo de egressos do curso de Letras-espanhol da UFSCar⁶, quais aspectos da formação inicial contribuíram para a configuração de suas identidades, mais especificamente, a partir de duas categorias analíticas: “sensação de despreparo pedagógico” e “falta de proficiência” em início de carreira.

⁵ Esses conceitos serão desenvolvidos no Capítulo teórico.

⁶ Mais especificamente aqueles que se habilitaram entre 2013 e 2015. Esse recorte temporal justifica-se pois a coleta de dados tomou como informantes os egressos que realizaram o curso seguindo o Projeto Pedagógico reformulado em 2008 e, portanto, como a duração do curso é de 5 anos, trata-se dos egressos de 2013, 2014 e 2015 (cujo universo total é de até 60 alunos).

Vale destacar que esse mesmo curso de Letras foi contexto de pesquisa de Abreu-e-Lima (2002), Silva e Margonari (2005)⁷, Claus (2005), Kaneko (2008) e Emidio (2008), que focalizaram especificamente a formação de professores de língua inglesa. Embora os objetivos e contextos de pesquisa sejam distintos, os questionamentos propostos por estes autores nos auxiliaram na reorientação de algumas de nossas discussões.

Nossa pesquisa objetiva problematizar os principais aspectos relacionados à constituição de **identidade profissional** evidenciados por um grupo de egressos de língua espanhola do curso de Letras da UFSCar. A partir da percepção dos egressos, buscamos identificar aspectos relacionados com a constituição de identidade profissional evidenciados, ainda na formação inicial, em seus relatos em forma de portfólio docente produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contrastá-los com a proposta curricular do Projeto Pedagógico do curso e com resultados de outras pesquisas desenvolvidas no Brasil que abordam a mesma temática.

Vale ressaltar que a temática da formação de professores tem sido recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos, havendo um fomento de pesquisas relativas à área principalmente na década de 90, o que acarretou debates fundamentados em pesquisas empíricas e teóricas. Embora o crescimento expressivo de pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores tenha trazido reflexões que contribuíram para o debate sobre a **profissionalização docente**, ainda há poucas pesquisas que se ocupam em estudar o perfil dos estudantes dos cursos de Letras que deixam a universidade, de que forma estão inseridos no mercado de trabalho e quais aspectos incidem na constituição de suas **identidades profissionais docentes**, questões abordadas pelos objetivos específicos da presente pesquisa.

Então a necessidade de pesquisas que problematizem os projetos pedagógicos desses cursos de licenciatura, bem como os contextos de atuação desses profissionais, para que seja possível apresentar reflexões sobre a adequação ou não dos currículos de cursos de

⁷ ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. & MARGONARI, D. M. 2002. O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas*, 6:11-23.

KANEKO, S.M. Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/014.pdf> Acesso em 03. Mai 2016.

Silva e Margonari (2005) acompanharam a trajetória profissional de egressos, professores de língua inglesa, entre os anos de 2000 e 2005.

EMIDIO, D. E. Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar. 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/012.pdf> Acesso em 03. mai de 2016.

Vale ressaltar, portanto, que os egressos das três pesquisas haviam realizado o curso seguindo o Projeto Pedagógico anterior à reformulação de 2008.

formação às realidades que serão encontradas pelos professores em suas práticas docentes, bem como problematizar aspectos de ordem histórica e política que as influenciam.

Com relação ao contexto profissional de professores de língua espanhola, a discussão sobre a constituição identitária é ainda mais necessária, tendo em vista o “não-lugar” dessa disciplina nos currículos das escolas (públicas) regulares brasileiras, conforme discussão desenvolvida em nosso Capítulo teórico.

Em nossa revisão bibliográfica inicial, havíamos constatado como lacuna a inexistência de pesquisa que discuta teoricamente os aspectos identitários relacionados com a prática profissional de egressos de língua espanhola de cursos de Letras. Além disso, embora outros pesquisadores tenham se debruçado sobre dados relacionados ao curso de Letras da UFSCar, nenhuma das pesquisas anteriores trabalhou com a visão de egressos que estivessem atuando em escolas da educação básica e, nesse sentido, radica o ineditismo da presente pesquisa.

Historicamente, no Brasil, o ensino de Língua Espanhola vem ocorrendo principalmente em contextos de escolas de idiomas e em Centros de Línguas, o que confere características muito próprias ao exercício profissional dos professores que atuam nesse contexto. É recorrente, pelo menos no senso comum, a identificação desse contexto com um determinado perfil de ensino instrumentalizador da língua, em que o material didático e o método ocupam lugar central no processo. As condições de trabalho e infraestrutura oferecidos também contribuem para uma certa “desvalorização” dos professores que ali atuam.

Apenas recentemente, em 2005, com a aprovação da Lei nº 11.161 que determinava a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nos estabelecimentos de ensino regular do país, houve um crescimento no interesse pelas discussões e pesquisas que envolvem a formação de professores de espanhol em cursos de licenciatura, uma vez que, no Brasil, a LDB (1996) exige a formação de licenciado para atuação profissional na Educação Básica. Porém, com a revogação dessa lei, em 2016, o lugar do espanhol nas escolas regulares volta a ser incerto⁸ e impõe novamente ao campo desafios relacionados com a **constituição de identidade profissional de professores de espanhol**.

Nas últimas décadas foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), que versam sobre objetivos e princípios que embasam o ensino de espanhol nas escolas

⁸ A lei 11.161 foi revogada por conta da medida provisória nº746 que passou a entrar em vigor desde o dia de sua publicação no dia 22 de setembro de 2016: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13

regulares de ensino básico, os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, bem como estratégias didáticas a serem empregadas em sala de aula. Ao mesmo tempo em que tematizam esses elementos relacionados com o ensino e aprendizagem de espanhol, os documentos também caracterizam o trabalho do professor e contribuem para configurações de identidades docentes situadas sócio-historicamente.

Juntamente aos documentos anteriormente referidos, houve na última década a proposição de uma Política Nacional de Formação Inicial de Professores (GATTI, 2011), o que evidencia uma crescente preocupação de órgãos governamentais com os aspectos teórico-metodológicos que embasam as práticas dos professores e que devem ser abordados durante a formação acadêmica destes profissionais.

Nesse sentido, a formação de professores de língua espanhola vem sendo regulamentada e faz-se necessário discutir alguns dos aspectos da formação oferecida pelo curso de licenciatura analisado que podem ter incidido na constituição de identidades, assim como a percepção dos egressos sobre a formação inicial e em que medida essa formação adequa-se às demandas profissionais de atuação dos egressos no ensino de espanhol nas escolas de educação básica de nosso país.

Os resultados alcançados com a realização dessa pesquisa podem contribuir com maiores informações e discussões sobre a adequação do projeto pedagógico do curso e o contexto de atuação profissional de seus alunos egressos. Tais discussões poderão auxiliar na oferta de sugestões de mudanças a serem realizadas em currículos de cursos de formação de professores de espanhol, contribuindo para a formação de professores mais bem preparados para enfrentar os desafios de sua profissão.

A compreensão acerca do perfil e da prática pedagógica dos egressos do curso poderá auxiliar na identificação e compreensão de lacunas entre a formação proposta pela legislação vigente e a prática de sala de aula, vindo a contribuir com o desenvolvimento de propostas de formação docente calcadas nas características específicas desses contextos de atuação e de outros semelhantes, isto é, propostas de formação de professores de língua espanhola fundamentadas em um modelo advindo da prática, e não para a prática.

Igualmente, possibilitará à universidade investigada um levantamento não apenas do campo de atuação profissional de seus alunos egressos do curso de espanhol, bem como de uma compreensão mais efetiva sobre a atuação dos professores por ela formados, na busca de uma análise que objetive questionamentos comparativos sobre o perfil que o curso tem primado na formação de professores de espanhol e dos aspectos teórico-metodológicos que subjazem suas ações como professores de língua espanhola.

O desenvolvimento profissional de professores de línguas tem sido apontado por diversas pesquisas, dentre elas a de Gimenez (2004), como um grande desafio, considerando sua multiplicidade de perspectivas teóricas bem como sua relevância social. O crescente aumento de políticas públicas de fomento e investimento no que concerne à formação de professores tem acarretado o surgimento de novos contextos, levando a uma reavaliação dos cursos de formação de professores.

Ainda nesse sentido, alguns dos principais programas federais no âmbito de políticas de incentivo à docência (Parfor, PIBID, Prodocência, entre outros), apresentam novas concepções em relação à formação de professores, evidenciando uma necessidade de articulação mais efetiva entre as universidades e as escolas de educação básica.

A pesquisa apoia-se na hipótese de que a formação inicial de professores de línguas da UFSCar não aborda alguns aspectos da complexidade envolvida no ensino de língua espanhola na educação básica, o que pode acarretar uma “sensação de despreparo pedagógico” para o enfrentamento dos desafios impostos nos anos iniciais da carreira.

Assim, o desenvolvimento de uma pesquisa que se ocupa da análise da relação entre a proposta de formação inicial de docentes dessa universidade pública do interior paulista e a percepção de seus egressos mostra-se relevante e atual, uma vez que poderá identificar quais aspectos podem ter incidido na constituição de identidade profissional dos professores de espanhol por ela formados.

Objetivos e perguntas da pesquisa

O objetivo central da pesquisa é **discutir as relações** entre a formação inicial oferecida pelo curso de Letras da UFSCar e as práticas profissionais de ensino de língua espanhola de egressos do curso em “início de carreira” (HUBERMAN, 2000), buscando compreender alguns dos aspectos do processo de desenvolvimento profissional docente ainda na formação inicial. A partir da análise do projeto pedagógico, objetivou-se **problematizar** a proposta de formação inicial do curso, tomando como base as orientações e diretrizes nacionais para a formação docente. Por meio de questionário semi-estruturado, objetivou-se **identificar** quais relações os próprios egressos estabelecem entre a formação inicial recebida e sua atuação profissional em início de carreira. A partir das respostas ao questionário, objetivou-se **identificar** aspectos relacionados com a constituição de identidade profissional evidenciados, ainda na formação inicial, em seus relatos em forma de portfólio docente produzidos no âmbito do PIBID. A partir da confrontação de nossos resultados com resultados obtidos em pesquisas

anteriormente desenvolvidas sobre a mesma temática, **objetivou-se** problematizar aspectos que têm contribuído, no plano nacional, para a constituição de identidade profissional de professores de espanhol.

Partimos do pressuposto de que dar voz aos egressos é um meio possível de identificar a relação que estes estabelecem entre teorias e práticas, entre imagens e **representações sociais** sobre a profissão. O estudo sobre a percepção de egressos em início de carreira recupera várias questões da formação e da prática profissional dos professores, particularmente àquelas relacionadas à qualidade da formação e adequação dos currículos ao contexto profissional, bem como o impacto da formação universitária sobre o desempenho e a satisfação com a carreira docente.

Como objetivos específicos, nossa pesquisa busca:

- (a) realizar mapeamento dos aspectos evidenciados por egressos da UFSCar em relação à atuação profissional;
- (b) identificar suas apreciações gerais em relação à formação inicial recebida e as relações que estabelecem com seu contexto de ensino e desafios encontrados em suas práticas docentes.
- c) contrastar os aspectos evidenciados pelos egressos do curso com aqueles aspectos apontados por outras pesquisas anteriormente desenvolvidas no Brasil.

Dessa forma, considerando os objetivos gerais e específicos da pesquisa, as perguntas norteadoras são:

- 1) Qual é a percepção dos egressos em início de carreira sobre sua formação inicial?
- 2) Quais aspectos relacionados com a constituição identitária como professor de língua espanhola são evidenciados ainda na formação inicial no portfólio docente? Quais desses aspectos são recorrentes em outras pesquisas desenvolvidas sobre a mesma temática?

Estrutura da Tese

A tese está estruturada em quatro capítulos, organizados da seguinte maneira:

O **Capítulo 1** apresenta a Fundamentação Teórica da pesquisa, com discussões sobre aspectos da formação de professores como profissionais críticos, relação teoria-prática na formação de professores de línguas e problemáticas que atualmente se encontram nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras. Também são apresentados e discutidos a legislação governamental que regula os cursos de Letras no Brasil e o projeto pedagógico do curso de Letras da UFSCar, focando a licenciatura com habilitação em Língua Espanhola, com considerações sobre a estruturação do curso sob a teoria discutida na fundamentação teórica, principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Apresentamos, ainda, algumas noções de identidade e representações sociais e aspectos relacionados à constituição da identidade profissional de professores de língua espanhola.

No **Capítulo 2** são apresentados aspectos do Percorso Investigativo: a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e dados coletados. Também são apresentados os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No **Capítulo 3**, procedemos à apresentação das análises e discussões dos dados, buscando dar voz aos egressos do curso de Letras da UFSCar, expondo suas opiniões sobre a formação acadêmica que receberam.

Finalizamos a Tese com o **Capítulo 4**, com uma breve discussão dos **Resultados** nos valem das análises realizadas no capítulo anterior para respondermos nossas perguntas de pesquisa e aprofundarmos nossas discussões sobre os aspectos que contribuem para a constituição identitária de professores de espanhol do contexto analisado e **Considerações Finais**.

Por último, apresentamos as Referências Bibliográficas e os Anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Neste capítulo, apresentamos as teorias que fundamentam nossa pesquisa, sobretudo aquelas que discutem os aspectos da formação de professores como profissionais críticos (ALMEIDA FILHO, 1999; CASTRO, 1999), autores que tratam da relação teoria-prática na formação de professores de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, 2004; ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 2004) e que versam sobre as problemáticas que atualmente se encontram nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras (ANDRADE, BARCELOS, BATISTA, 2004; OLIVEIRA, 2004; PAIVA, 2003, 2004). Abrimos o capítulo com uma breve discussão acerca do histórico dos cursos de formação de professores e, mais especificamente, de Letras no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2000; FIORIN, 2006; PAIVA, 2005, VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), focando-nos principalmente nos aspectos inerentes à formação de professores de Línguas Estrangeiras Modernas, e então procedemos à discussão relativa ao cenário atual de formação de professores de língua espanhola (FREITAS, 2002; CELADA e GONZÁLEZ, 2000). Tecemos também algumas considerações a respeito dos aspectos que caracterizam o ensino de língua espanhola, bem como aqueles que incidem na constituição de **identidades profissionais**. Finalizamos o capítulo com a apresentação de nossa revisão bibliográfica sobre o tema (CAMARGOS, 2003; BETTEGA, 2009; SOUZA, 2009; INFANGER, 2011; BOHNEN, 2011; MORALES, 2012; ANICÉZIO, 2012; SILVA, 2013; FIUZA, 2013; DOMINGUEZ, 2013; SOUZA E SOUZA, 2013; SOUSA, 2013; MACHADO, 2016; GONZALES BELAONIA, 2016, com a problematização sobre aspectos recorrentes na constituição de identidade profissional docente de língua espanhola no Brasil.*

1.1 Histórico dos cursos de formação de professores (em geral) e de Letras no Brasil

Para compreendermos a temática da **constituição identitária dos professores de língua espanhola** na atualidade, optamos por um breve olhar histórico sobre a formação de professores de línguas (nos cursos de Letras) no Brasil. Com esse histórico, objetivamos compreender as concepções que estão na base da formação inicial de professores e as tendências atuais nesse campo.

Gatti (2011), ao apresentar o resultado do “estado da arte” sobre políticas docentes, chama a atenção para o tipo de formação de professores que tradicionalmente ocorre nos cursos de Licenciatura em geral no Brasil. Segundo a autora:

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado. (GATTI, 2011, p.91).

Embora a literatura do campo educacional aponte essas dissonâncias entre o que se trabalha nas universidades e as demandas concretas das escolas, a autora aponta a importância da formação inicial para o desenvolvimento da **profissionalização** e da **profissionalidade**:

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2011, p.93)

A construção da profissionalização e da profissionalidade somente é possível, portanto, no trabalho articulado entre a universidade e as escolas da educação básica, uma vez que é nesse espaço em que se dão as atividades profissionais da docência. Gatti (2011) também aponta que as condições materiais da profissão são responsáveis pela constituição de identidade profissional docente pois:

O valor atribuído socialmente à sua formação profissional inicial, as representações sobre essa formação, os planos de carreira e remuneração realmente praticados, as suas condições e os ambientes de trabalho, os resultados educacionais (vistos de modo geral e para cada um) compõem o

quadro que redundaria em se considerar a profissionalização da docência como forte componente de sua imagem social. Nas condições variadas do Brasil, por sua extensão territorial, diversidades socioeconômicas e culturais regionais e estrutura federativa, a constituição de uma identidade profissional docente passa pelas vicissitudes dessas diferenças. (GATTI, 2011, p.94-95).

Ainda quanto à relação teoria e prática nos cursos de licenciatura, Gatti et ali (2014) afirmam que:

os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. (GATTI et ali, 2014, p.13-14).

Esse cenário dos cursos de Licenciatura em geral também pode ser verificado nos cursos de Licenciatura em Letras. Ao traçarmos um breve histórico dos cursos de Letras no Brasil, possuímos o intuito de averiguar quais aspectos têm embasado a formação de professores de línguas quando da elaboração dos primeiros cursos e, principalmente, observar se tais princípios permanecem e/ou se modificaram para acompanhar e atender às demandas da sociedade. Procuramos, também, identificar de que forma é estabelecida a relação teoria e prática de ensino de línguas nos currículos dos cursos de Letras, em busca de uma melhor compreensão sobre as concepções que embasaram a formação inicial em cada época.

Concordamos com Silva (1996) quando este afirma que:

A tradição racionalista no pensamento social e educacional tende a pensar o conhecimento e a epistemologia como um processo lógico e ligado a esquemas mentais de raciocínio. Essa é uma das consequências de se conceber a linguagem como um meio transparente e neutro de representação da “realidade”. Uma das implicações da “virada linguística” é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é o mero reflexo de uma realidade que existe lá fora: esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. (SILVA, 1996, p.245-246).

Tendo em vista essa afirmação, partimos do pressuposto de que os projetos pedagógicos dos cursos de Letras contribuem para impor e manter políticas linguísticas

(BOHN, 2000) e devem ser considerados em sua relação histórica, pois evidenciam determinadas concepções sobre línguas, suas relações com a sociedade e formas de abordá-las nos processos de ensino e aprendizagem, bem como caracterizam o papel e ofício do professor.

Nesse sentido, Almeida Filho (2000) situa a criação do primeiro curso de Letras no Brasil no primeiro governo Vargas, em 1931, em função da Reforma Educacional Francisco Campos que, de acordo com Fiorin (2006, p.14): “estabeleceu um modelo único a ser seguido por todas as universidades do país”. Em relação à estrutura curricular desse curso e de outros que o sucederam, os quais denomina “o velho currículo de Letras”, o autor ressalta o pouco espaço dedicado às disciplinas de Línguas Estrangeiras, sobretudo as modernas, uma vez que os componentes curriculares se estruturavam principalmente em torno dos estudos literários e até mesmo filológicos.

Assim sendo, o “velho currículo de Letras” falhava consideravelmente em atender as demandas de uma sociedade em constante desenvolvimento, não condizendo com o “mundo real cada vez mais exigente”, tampouco com o “complexo mercado de trabalho em fluxo e do universo de interesses cada vez mais sofisticados do mundo de hoje” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.35).

Fiorin (2006) ressalta o caráter instrumental que o ensino de línguas estrangeiras assumiu nos primeiros cursos de Letras ministrados no Brasil. Segundo o autor:

os cursos de Línguas Estrangeiras, no período estudado, estavam muito mais voltados para o mundo da reflexão poética do que para a descrição linguística. [...] A língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários (2006, p.20).

Ao salientar que o ensino de línguas estrangeiras tinha o objetivo de capacitar os alunos (futuros professores) a lerem textos literários originais, evidencia que reflexões sobre a língua em si, bem como questões identitárias inerentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, não figuravam nos currículos dos cursos. Nesse momento, a visão utilitarista da língua, concebida como instrumento, predominava e influenciava a forma como esta era ensinada.

A ausência de disciplinas que trabalhassem aspectos da docência no “velho currículo de Letras” foi profundamente sentida e acarretou consequências que até hoje se perpetuam nos novos currículos de cursos de formação de professores⁹.

⁹ Faz-se necessário, no entanto, ressaltar que os cursos estruturados segundo este currículo não se dedicavam ainda à formação de professores ou profissionais da linguagem; antes, “o que se queria era formar uma nova elite para o país, educada nos moldes dos países mais adiantados do mundo” (FIORIN, 2006, p.12).

Outra falha apontada por Almeida Filho (2000) nos currículos que estruturavam os primeiros cursos de Letras brasileiros é concernente à falta de considerações sobre a prática docente. Segundo Almeida Filho, a valorização “dos conhecimentos letrados despregados da vida prática” e a “falta de formação na investigação aplicada voltada para as reais questões que afetam a vida social” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.39) estão enraizadas na cultura colonial brasileira, que procura evitar grandes mudanças estruturais abafando movimentos sociais com “modificações externas paliativas para que as coisas permaneçam as mesmas em essências” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.39).

Foi o que aconteceu com uma série de movimentos que clamavam por mudanças curriculares, fazendo com que os cursos de Letras se caracterizassem por uma constante mediocridade que não se preocupava com a formação de profissionais críticos e capacitados.

Daher e Sant’Anna (2010), ao apresentarem um panorama sobre a formação inicial de professores de língua espanhola no Brasil, afirmam que:

O que se esperava da formação em Letras, portanto, quando da organização das primeiras universidades no Brasil, nos anos 30, era exatamente “a alta cultura”, ficando o procedimento de formação para o trabalho delegado a outra unidade de ensino, à Faculdade de Educação. Daí decorre uma cisão na percepção que os cursos de Letras têm sobre si próprios. Por um lado, mantém-se a ideia de uma formação de alta cultura, de estudos superiores, que está na sua origem: os estudos literários aproximados à própria arte da escrita literária e os estudos filológicos relacionados à erudição. (DAHER e SANT’ANNA, 2010, p.56).

Ponderamos estar aí a raiz de uma visão de que os currículos de cursos de formação de professores devem se basear fundamentalmente em discussões teóricas e acadêmicas, relegando a segundo plano, quando não ignorando por completo, as considerações acerca dos aspectos relacionados à profissão docente, que envolvem questões sociais, individuais, históricas e contextuais inerentes ao ensino de línguas.

A conservação da essência dos currículos dos cursos de Letras – cuja manutenção tem sido realizada por meras “transições (superficiais) nas discussões (difíceis) que em geral se obtêm” e que “acabam por subtrair e/ou adicionar horas/aula semanais, trocar nomes de disciplinas, introduzir modificações metodológicas” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.38) que em nada contribuem para uma verdadeira mudança epistemológica na formação de professores – tem contribuído para a manutenção da desvalorização profissional dos professores de línguas.

Ainda que não seja nosso objetivo discutir a qualidade dos cursos de Letras no Brasil, consideramos relevante retomar os dados estatísticos apresentados por Almeida Filho (2000) em relação aos cursos de Letras avaliados pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) referentes ao ano de 1998. Se por um lado assusta a discrepância entre o número de vagas oferecidas pelos cursos (38000) e o número de formandos do mesmo ano (17000), por outro choca a qualidade dos cursos constatada pelo exame: de um total de 369 cursos avaliados, menos de um terço (109) conseguiram conceitos A e B, 147 cursos conseguiram conceito C (que atesta um nível pouco recomendável), 108 cursos foram reprovados (recebendo conceitos D e E) e cinco cursos não receberam conceito algum.

Segundo dados mais recentes, de 2014, apresentados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) referentes à avaliação dos cursos brasileiros, foram avaliados 759 cursos de Licenciatura em Letras (Português, Português-Inglês e Português-Espanhol). Destes, 26 cursos não atenderam aos critérios de observação, tendo sido enquadrados na categoria SC (Sem Conceito); 143 cursos são oferecidos por unidades com cursos não reconhecidos pelo MEC até 31/12/2014, não recebendo conceito algum; 1 curso recebeu conceito 1; 78 cursos receberam conceito 2; 310 receberam conceito 3; 192 cursos receberam conceito 4; 9 cursos receberam conceito 5¹⁰.

Constata-se, portanto, que cerca de um terço dos cursos avaliados não são reconhecidos pelo MEC, não puderam ser avaliados por não atenderem os requisitos necessários ou foram avaliados com conceitos baixíssimos (1 ou 2); mais de um terço (310) recebeu um conceito intermediário (3); e menos de um terço conseguiu um bom resultado (218 cursos com conceitos 4 ou 5).¹¹

Almeida Filho (2000) critica a crescente proliferação de cursos de Letras de “baixa qualidade”, mediante a anuência dos órgãos educacionais governamentais, bem como a formação de profissionais não qualificados e a desvalorização da profissão de professor que decorre desse cenário. Mas, acima de tudo, o autor reconhece que mais que tecer críticas ou apontar limitações,

a verdadeira mudança, e não meros remendos, deveria exigir um repensar objetivos, terminalidades, focos ou ênfases filosófico-científicos dos

¹⁰ Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>.

¹¹ “O conceito preliminar de curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores. Ele é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES.” (INEP, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>).

conhecimentos reputados como essenciais na formação dos profissionais da linguagem, do corpo docente já existente nos departamentos e setores, dos departamentos que abrigarão os mestres e doutores nas faculdades e centros. (ALMEIDA FILHO, 2000, p.40)

A tradição histórica do “velho currículo de Letras” e a centralidade concedida aos estudos literários e filológicos nos cursos perdurou durante certo tempo até que em 1962, em função da aprovação de um currículo mínimo para os cursos de Letras pelo então Conselho Federal de Educação, o modelo de ensino de cinco línguas neolatinas e suas literaturas deu lugar à modalidade de licenciatura dupla, na qual o ensino de Língua Portuguesa passou a ser atrelado ao ensino de apenas uma língua estrangeira (PAIVA, 2005).

Nessa época também se observa a criação das habilitações específicas em línguas estrangeiras nos cursos superiores de Letras, que pode ser considerada, seguindo Nóvoa (1999), como uma das etapas indispensáveis para a profissionalização docente, pois favoreceu a constituição de status profissional dos professores de língua espanhola.

Esta proposta de um novo currículo refletiu também uma mudança que se iniciava na sociedade brasileira: não interessava mais somente formar a elite brasileira nos moldes dos países europeus; a introdução das disciplinas pedagógicas, da Linguística e de uma língua estrangeira moderna evidenciam a preocupação com a formação de um profissional da linguagem preparado para refletir sobre os aspectos linguísticos de sua própria língua e de uma língua estrangeira, bem como dos aspectos pedagógicos envolvidos no processo de ensino.

Paiva (2005) ressalta, porém, que ao oferecer a língua estrangeira moderna como disciplina optativa – que concorria com outras sete opções, das quais os alunos deveriam selecionar três, sendo elas: a) Cultura Brasileira; b) Teoria da Literatura; c) Uma língua estrangeira moderna; d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior; e) Literatura Latina; f) Filologia Românica; g) Língua Grega; e h) Literatura Grega – conferiu-se às línguas estrangeiras um status de disciplina de menor importância (PAIVA, 2005, p.346). Segundo a autora, “esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas” (PAIVA, 2005, p.347).

A preocupação explícita com a formação de professores foi confirmada pela resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, que instituiu a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º

Grau) e da Prática de Ensino (sob forma de estágio supervisionado), tanto para a língua materna quanto para as estrangeiras, caso o aluno tenha optado por cursá-la. (PAIVA, 2005, p.346).

No entanto, apesar da inclusão de disciplinas curriculares voltadas especificamente para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, Vieira-Abrahão (2010) ressalta o princípio que as embasava – ao relatar sua própria experiência como aluna do curso de Letras da USP (um dos primeiros criados no Brasil) no final da década de sessenta e início da década de setenta – em relação ao que era formar professores de língua estrangeira. Segundo a autora, durante as aulas de Prática de Ensino:

Éramos treinados em técnicas para apresentação do diálogo, dos drills mecânicos de substituição, para a apresentação indutiva da gramática, para o desenvolvimento da leitura e, a partir do modelo, preparávamos nossas aulas. Quanto mais próximas do modelo fossem as nossas práticas, melhor a nossa avaliação nos estágios. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.2)

Percebe-se, dessa forma, que as disciplinas pedagógicas e de prática de ensino se baseavam na concepção de que um professor de línguas é um profissional que domina o método de ensino de línguas vigente na época, mediante treinamento, sendo capaz de replicar as técnicas e estratégias exigidas pelo método fielmente, independente da língua, do contexto e dos alunos. Essa concepção, muito forte nos anos 70, justifica-se pois naquele momento histórico o próprio campo teórico da Linguística encontrava-se diante do predomínio de pesquisas linguísticas com foco predominantemente descritivas, embora já houvesse questionamentos quanto às relações entre língua e sociedade.

Tal concepção, que ainda reverbera nos cursos de formação de professores, se distancia da tão almejada formação de profissionais críticos e capazes de refletir sobre sua prática pedagógica levando em conta todos os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, na década de oitenta, já é possível observar que a Linguística Aplicada começa a consolidar-se como campo de estudo, que introduz novas perspectivas para o ensino de línguas e para a formação de professores de línguas, ao incorporarem reflexões sobre novos tipos de abordagem de ensino, dentre eles, a abordagem comunicativa.

Naquele momento, a abordagem comunicativa representou um marco em cursos de formação docente ao romper com a concepção de que formar professores significa “treiná-los para replicar um método de ensino”. Essa abordagem, ao apresentar “um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais [...] um conjunto de procedimentos

metodológicos rígidos a serem seguidos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.3), levou à introdução de reflexões teóricas a respeito das particularidades e especificidades inerentes aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem que até então eram ignoradas nos currículos dos cursos de Letras.

A grande mudança curricular dos cursos de Letras conduzida na década de noventa, segundo Vieira-Abrahão (2010), consistiu na introdução e consequente supervalorização da disciplina de Linguística Aplicada, que ao privilegiar a construção do **conhecimento teórico do professor**, acarretou na **desvalorização da prática pedagógica**. Essa constatação de Vieira-Abrahão (2010) destaca um ponto que nos parece de fundamental importância para compreendermos a dissociação entre teoria e prática que se operou nos currículos dos cursos de Letras e que influenciou também sujeitos formadores de professor e até hoje ecoa nos cursos.

Ao afirmar, enquanto professora universitária formadora de professores de línguas, que “chegamos até ao extremo de considerar que o nosso aluno estagiário pouco tinha a aprender na escola pública e que o lugar por excelência para sua formação era a “redoma” da universidade” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.4), a autora evidencia a distância que havia entre a proposta curricular dos cursos de formação inicial e o contexto de atuação dos futuros profissionais. Depreende-se, portanto, que tão importante quanto a estruturação curricular, ou seja, a introdução ou modificação de disciplinas que devem figurar nos cursos de Letras, é a forma como tais disciplinas são concebidas dentro dos departamentos das instituições de ensino e conduzidas pelos professores responsáveis. De pouco adianta a legislação estabelecer a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas e práticas se estas forem concebidas somente como o ensino de métodos de ensino a serem colocados em prática; da mesma forma, pouco contribuem para a formação dos professores as teorias produzidas pela Linguística Aplicada se elas levarem à desvalorização dos conhecimentos advindos da prática docente.

Nos anos 2000, o questionamento acerca dos métodos de ensino de línguas e a valorização do professor reflexivo leva à popularização da perspectiva de ensino chamada pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), segundo a qual deve predominar “a adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo processo reflexivo” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.5).

Neste cenário, reconhece-se o professor como um produtor de teorias que reflete sobre sua própria prática de ensino, o que evidencia a necessidade de reconciliar teoria e prática – que haviam sido dissociadas historicamente – ao sugerir que o professor teorize sobre sua

prática docente com o aporte das teorias já consolidadas na área, discutidas durante sua formação docente.

Embora a inclusão de disciplinas pedagógicas e práticas, bem como as de Linguística Aplicada, no currículo tenha representado um avanço em relação aos primeiros currículos que estruturavam os cursos de Letras, Paiva (2005), que participa desde 1991 de comissões que se dedicam a analisar cursos de Letras brasileiros, constatou que a formação de professores de línguas estrangeiras não é satisfatoriamente conduzida ora por conta da baixa carga horária dedicada aos conteúdos de língua estrangeira e por estas serem, muitas vezes, ministradas por “pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa” (principalmente nas instituições particulares de ensino superior), ora pela “disputa entre os Departamentos de Letras e os de Educação” que “deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis” (como no caso das instituições públicas de ensino) (PAIVA, 2005, p.348).

Esse breve resgate histórico sobre os currículos dos cursos de Letras nos leva à concepção de que o currículo:

supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Tais aspectos ecoam os princípios e concepções que embasaram a criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil e que ainda não puderam ser plenamente superados, sendo possível encontrar seus resquícios ao longo de todo o processo de mudanças e reformulações desses cursos. Mesmo já tendo havido novas reformulações no currículo mínimo para os cursos de Letras, que serão discutidas no Capítulo 3, os currículos atuais encontram-se inegavelmente influenciados pelos que os antecederam, sendo possível encontrar nas regulações de hoje marcas visíveis dos currículos aqui discutidos.

Com relação às mudanças e reformas curriculares, Sacristán (2000) afirma, ainda, que:

A relação de determinação *sociedade-cultura-curriculo-prática* explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p.20).

Passaremos, então, a discutir a situação atual dos cursos de Letras no Brasil, principalmente o que diz respeito à formação de professores de línguas estrangeiras, passados 85 anos da criação do primeiro curso de Letras em nosso país.

1.2 O cenário atual dos cursos de Letras no Brasil e suas problemáticas

Atualmente, em nosso país, a educação formal reconhece a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto por seu valor cultural, quanto pela influência que esse aprendizado exerce sobre o desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade e da consciência cidadã do indivíduo, incluindo seu ensino no currículo oficial da educação básica.

No entanto, na prática, uma série de fatores inviabiliza sua plena realização bem como a concretização satisfatória dos objetivos apresentados em documentos que procuram estabelecer diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras nesse contexto, tais como as OCEM e os PCN. Dentre esses fatores, salienta-se o baixo nível de proficiência da língua por parte de muitos professores, salas numerosas (principalmente no que diz respeito à escola pública), carga horária reduzida, ensino voltado para provas de vestibulares (principalmente em escolas particulares), entre outros, que contribuem para que o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas permaneça centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem a devida atenção à habilidade oral e aos aspectos culturais e identitários inerentes às línguas.

Ao realizar trabalhos de pesquisa e de formação continuada com professores de língua inglesa da rede pública, Paiva (2003) apontou ainda outras questões que merecem uma reflexão para um melhor entendimento da problemática. Uma dessas questões está relacionada aos aspectos legais do ensino de línguas estrangeiras. A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 1996, define a obrigatoriedade da oferta de uma Língua Estrangeira Moderna a ser escolhida pela comunidade escolar. Esta escolha, como se sabe, pelo menos em termos gerais e por questões históricas das políticas educacionais no Brasil, tem cabido exclusivamente às instituições de ensino, que sem consultar a comunidade escolar, adotam o inglês como língua estrangeira moderna a ser inserida em seu currículo.

No caso da língua espanhola, somente com o projeto de Lei 3987/200 a oferta do seu ensino passou a ser obrigatório nas escolas, sendo de matrícula facultativa para os alunos. Tal lei, embora motivada por questões de cunho muito mais político e mercadológico do que educacional, fomentou a circulação da língua de nossos países vizinhos em contextos escolares brasileiros, já que o ensino de inglês, a partir dos anos 60 e 70, predominou em grande parte

das escolas brasileiras. Essa realidade afastou, durante muito tempo, os professores de espanhol das escolas regulares de ensino, principalmente das públicas, já que os institutos e centros privados de idiomas sempre se apresentaram como o contexto de atuação real desses profissionais.

Há um debate extenso na área de Linguística Aplicada que evidencia o fato de que o ensino oferecido em institutos privados de idiomas é fundamentalmente distinto – tanto nas questões metodológicas que embasam o ensino quanto no objetivo último que ambos almejam – daquele que se pratica nos estabelecimentos regulares de ensino, debate que encontra eco na crença popular de que “não se aprende inglês nas escolas regulares”. Nesse sentido, é coerente afirmar que o contexto de atuação dos profissionais influencia na auto-identificação deste enquanto profissional. Além disso, a formação acadêmica que se oferece aos mesmos nem sempre se ocupa desse tipo de discussão.

Concorrendo com os aspectos legais e culturais que constituem um entrave ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, aponta-se também questões relativas à formação dos professores de línguas. Em relação à formação inicial dos professores de inglês, e a mesma situação pode ser observada também no caso de professores de espanhol, Paiva (2003) reflete sobre a problemática de as licenciaturas em Línguas Estrangeiras estarem atreladas às Licenciaturas em Língua Portuguesa, cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Por questões de mercado e de concorrência, empresários da educação oferecem cursos de formação de professores de três anos, nos quais as duas licenciaturas são “empacotadas”, o que dificulta, entre outros fatores, o desenvolvimento da competência comunicativa do professor.

Tendo sido membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, visitando instituições de ensino superior e examinando processos, Paiva (2004) constata a precariedade do cenário de formação de professores de línguas no Brasil, que apesar de contar com a boa vontade das instituições que se empenham em melhorar tanto suas instalações como seu corpo docente, ainda apresentam projetos pedagógicos tradicionais e ementas e bibliografias ultrapassadas.

Modificar este cenário de ensino de línguas em nosso país (considerando não só os aspectos legais envolvidos como também os de ordem docente) – sobretudo no que concerne ao ensino de língua espanhola – constitui um desafio, principalmente porque o ensino do espanhol na escola regular ainda é recente e pouca pesquisa foi realizada nessa área. É nesse sentido que esta investigação pretende trazer contribuições, propondo reflexões sobre a atuação docente e, conseqüentemente, formação de professores em cursos de Licenciatura em Língua Espanhola.

A literatura disponível sobre o tema evidencia os entraves que se apresentam a essa tão necessária mudança, entre eles a forma como o ensino de línguas é encarado pelas autoridades educacionais. Uma leitura atenta de documentos educacionais oficiais torna perceptível que o ensino de idiomas é visto como algo pouco relevante¹², ficando à margem dos grandes projetos pedagógicos. Um exemplo de tal fato pode ser encontrado nas considerações preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, divulgado pelo MEC em 1998, na qual se lê:

Deve-se considerar também o fato de que as condições em sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos docentes, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das Línguas Estrangeiras no país e também em termos de objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p.12)

Neste excerto, é possível constatar que ao invés de investir mais em cursos de formação de professores mais eficazes e satisfatórios, aumentar a carga horária do ensino de línguas estrangeiras no currículo brasileiro, disponibilizar recursos pedagógicos para que as aulas não sejam restritas a giz e material didático, a sugestão do Ministério da Educação é reduzir o ensino de línguas ao ensino de apenas uma habilidade, a leitura, o que pode tornar o ensino maçante e desmotivador, ignorando todas as possibilidades e oportunidades que o domínio de uma língua estrangeira confere ao indivíduo na sociedade globalizada moderna.

Um possível desdobramento desta visão propagada pelos PCN (BRASIL, 2000) é a maneira como a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino de Línguas Estrangeiras Modernas é conduzida em muitos dos cursos de Letras do país. Se a habilidade que se exigirá do professor durante sua prática pedagógica, considerando que os cursos de formação de professores objetivam primordialmente a formação de profissionais para atuar em estabelecimentos de ensino básico, será predominantemente a habilidade de leitura, conseqüentemente pode-se criar a impressão de que não há necessidade de focar de forma enfática as outras habilidades, podendo acarretar deficiências na formação desses professores.

Pesquisas como a de Paiva (2003) apontam para o fato de que em muitas faculdades de Letras do Brasil, em função da prática da dupla licenciatura, a formação do

¹² Apenas a título de ilustração, a gradativa diminuição da carga horária destinada à língua estrangeira e a política monolíngue da inclusão do inglês como área de estudo obrigatório na reforma do ensino médio evidencia que essa situação se confirma.

professor de Língua Estrangeira fica a cargo de pedagogos, os quais nem sempre tem familiaridade com conceitos de Linguística Aplicada. Esses profissionais discutem em suas aulas teorias de aprendizagem mais gerais, que são fundamentais para a formação do docente, mas que nem sempre dão conta de questões específicas dos processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Paiva (2003) salienta que nos anos de 1999 e 2000, a formação docente não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação de professores de línguas estrangeiras, o que consistia em um dentre os inúmeros problemas identificados em cursos de Letras. Tal lacuna ainda é observável em muitos cursos de Letras de nosso país atualmente, porém a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009)¹³ buscava instituir um regime de colaboração entre União, estados e municípios com fomento a programas de indução para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Ainda segundo a autora, com base em dados do MEC, a organização dos currículos consiste em outro fator que contribui para a ineficácia dos cursos de Letras na empreitada de formar profissionais totalmente capacitados para lidar com a complexidade de ensinar uma língua estrangeira. Paiva (2003) destaca as seguintes deficiências curriculares: o fato de os currículos ainda serem estruturados em torno de disciplinas; serem informativos ao invés de formativos, uma vez que estão majoritariamente centrados no modelo de transmissão de conhecimento; a dissonância entre teoria e prática; e estágios realizados de modo tradicional (regência e observação) sem a exploração de tecnologias da informação e comunicação.

As novas diretrizes para cursos de Letras, aprovadas em 2001, procuram sanar tais deficiências na medida em que privilegiam, entre outros pontos, o preparo para o uso de tecnologias da informação e comunicação (letramento digital), apoiado por recursos pedagógicos tradicionais, embora pouco explorados, como biblioteca, laboratório, videoteca, etc; o trabalho em equipe; o processo de ação-reflexão-ação contínuo por parte do docente; a pesquisa, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem; a formação contínua do professor; a autonomia das instituições para a construção de projetos inéditos e inovadores; e, por fim, o estágio articulando teoria e prática.

Além desses pontos, Paiva (2003) também ressalta que, segundo as novas diretrizes, o profissional de Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas objetos de seus estudos, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais.

¹³ A Política Nacional de Formação de Professores foi instituída pelo Decreto 6755/2009, tendo sido revogado em 2016, pelo decreto 8752/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 10.jan 2017

Ainda neste sentido, Castro (1999) alega que a preocupação das disciplinas de licenciatura tem estado predominantemente “na transmissão de informações sobre métodos específicos de ensino” (p. 12-13), gerando uma **racionalidade técnica**, com um professor técnico aplicador de métodos de ensino. A autora acrescenta que a sala de aula se resume no local onde se utiliza “um conhecimento pronto e acabado sobre o processo de ensino, sobre o qual pairam as certezas sobre o quê, o como e o porquê ensinar” (CASTRO, 1999, p.12-13). A formação calcada em tais pressupostos não prepara o futuro profissional para lidar com as situações de sala de aula no dia-a-dia. Isso, segundo Castro, exigiria “um profissional menos técnico e mais reflexivo” (1999, p.16).

A partir da discussão dos problemas relativos à formação de professores de línguas estrangeiras, Paiva (2003) sugere algumas competências básicas e necessárias para a formação do futuro professor, que estão de acordo com as novas diretrizes estabelecidas para cursos de Letras. Como exemplo, a autora cita o domínio dos métodos e procedimentos pedagógicos que possibilitam a atuação docente nos diferentes níveis de ensino e, por fim, a habilidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro dos diversos saberes que compõem a formação acadêmica em Letras.

Castro também defende a inclusão em cursos de Letras de “discussão de conteúdos de Linguística Aplicada, particularmente de questões relativas à natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e aos processos de ensino/aprendizagem”, bem como de “questões relativas a contextos específicos nos quais a aprendizagem ocorre” (1999, p.18).

De acordo com Almeida Filho (1999) e Vieira-Abrahão (2001), é importante que os professores não apenas aprendam a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática; é necessário aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. Para eles, nos cursos de formação de professores, poderiam ser incluídas, desde as primeiras aulas, leituras e análises de textos sobre ensino-aprendizagem de línguas, assim como a integração entre ensino e pesquisa, objetivando, assim, a formação de profissionais que estejam sempre refletindo sobre sua prática, considerando de forma crítica a grande variedade de elementos que fazem parte da Operação Global de Ensino de Línguas (cf. Almeida Filho, 1999).

Partimos do pressuposto de que diversos saberes e competências são mobilizados no processo de planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas em sala de aula e, nesse sentido, a construção de uma identidade profissional docente se dá, na formação inicial, de modo contínuo, em um processo no qual licenciandos interpretam e atribuem significados às atividades desenvolvidas baseando-se em aspectos de sua história de

vida, em valores pessoais e nas relações sociais com alunos, famílias e instituições educativas (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

A pesquisa conduzida por Andrade, Barcelos e Batista (2004) – acerca das crenças, expectativas e dificuldades de alunos de cursos de Letras – evidencia a preocupação que emerge durante a formação pré-serviço de professores de línguas quanto a sua futura prática profissional como professor de língua estrangeira.

Segundo os resultados da pesquisa, o contato tardio com a prática real de sala de aula, durante somente a breve disciplina de estágio, a pouca carga horária dedicada ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa devido à dupla licenciatura que privilegia o ensino da língua materna e a pouca reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira devido à ausência de disciplinas de linguística aplicada, que acarreta uma defasagem no desenvolvimento da competência aplicada e formativo-profissional (Almeida Filho, 2000), conferem aos alunos uma sensação de despreparo pedagógico para a prática docente enquanto professores de língua estrangeira.

Tal sensação apresenta consequências perturbadoras que ecoam e se perpetuam no já conturbado contexto educacional brasileiro, levando a dois principais cenários: 1) os alunos e/ou futuros professores em formação se frustram em relação à carreira de docência em língua estrangeira, optando por outras práticas profissionais ligadas a sua formação universitária ou não; 2) os alunos optam por atuar como professores de língua estrangeira, mas, devido a seu baixo domínio na língua, decidem atuar na escola pública por acreditarem ser esse um espaço de menor cobrança e conhecimento, corroborando a crença de que não se aprende inglês (ou qualquer outra língua estrangeira) na escola e dando continuidade a um ciclo vicioso que confere à língua estrangeira um caráter de disciplina de menor importância.

Segundo as pesquisadoras, os alunos relacionavam as dificuldades em seus desempenhos como professores de inglês a falhas no currículo do curso, afirmando haver “deficiências em sua própria formação” e acreditando que o “curso de Letras não os forma bem” (ANDRADE, BARCELOS, BATISTA, 2004). Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em uma universidade federal, que, a princípio, são consideradas universidades que oferecem um alto padrão de ensino.

As pesquisadoras concluem que, diante das crenças, expectativas e dificuldades relatadas pelos alunos que participaram do estudo, “cursos de formação de professores devem seguir a nova lei da LDB e prever que o componente pedagógico faça parte de todo o curso de Letras, desde seu início” (ANDRADE, BARCELOS, BATISTA, 2004, p. 27), evidenciando assim a importância da disciplina de estágio, um dos únicos momentos durante a formação

acadêmica que propiciou um contato real dos alunos com a prática docente, momento este que pode levar ao desenvolvimento da competência aplicada, que diz respeito ao “saber fazer”.

Embora muitas das competências atribuídas ao professor de língua estrangeira sejam constantemente desenvolvidas e aprimoradas ao longo de toda a carreira docente, é fundamental que haja, durante a formação acadêmica, discussões e reflexões acerca destas – o que fica a cargo das disciplinas teóricas do campo da linguística aplicada; mas, sobretudo, é primordial que os professores em formação pré-serviço tenham minimamente as oportunidades de desenvolvê-las – o que deve acontecer durante as práticas pedagógicas que têm lugar durante as disciplinas de estágio, daí a grande importância das disciplinas de caráter prático que compõem os projetos pedagógicos de cursos de formação de professores.

Atualmente já há um consenso na área de formação de professores de que os cursos de formação de professores de línguas não devem se basear na transmissão de métodos de ensino e conteúdos linguísticos (como os já ultrapassados métodos de ensino de línguas estrangeiras ou os ainda presentes aspectos gramaticais a serem dominados), mas sim no desenvolvimento de profissionais críticos e reflexivos, considerando sobretudo a influência que o profissional do ensino exerce no processo de ensino e aprendizagem.

A este respeito, Vieira-Abrahão (2004) ressalta que o “conhecimento experiencial” do aluno, ou seja, seu repertório de crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, tem sido considerado um aspecto fundamental que deve ser considerado durante o processo de formação de um professor, que já “não é mais visto como uma tábula-rasa que pode ser simplesmente ‘treinado’ para atingir comportamentos desejados”, mas sim um “ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132).

Oliveira (2004), ao discutir os aspectos envolvidos no processo de aprender a ensinar, afirma que

Prescrever tanto o conteúdo necessário aos futuros professores para a sua prática de ensino quanto à definição das formas de capacitação a serem utilizadas não é mais o interesse primeiro da área. Faz-se necessária a investigação do conhecimento que os alunos-professores trazem para seus cursos de formação, assim como, da maneira que ele afeta as suas ações em sala de aula”. (OLIVEIRA, 2004, p.45)

Dessa forma, a autora cita a pesquisa realizada por Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998) acerca do “como futuros professores e professores iniciantes experienciam o processo de aprender a ensinar” (OLIVEIRA, 2004, p.48) para corroborar sua tese de que é

fundamental considerar os conhecimentos prévios, crenças e expectativas que os professores em formação trazem consigo e que interagem com os conhecimentos desenvolvidos nos programas de intervenção que ocorrem durante a formação profissional.

Resultados da pesquisa indicam que as crenças e expectativas dos alunos advindas de sua própria experiência enquanto aprendizes tendem a se autoperpetuar e influenciar sobremaneira a formação acadêmica e atuação profissional destes professores, ainda quando tais crenças e expectativas são confrontadas e até mesmo desmistificada por teorias científicas discutidas durante sua formação (Wideen, Mayer-Smith e Moon¹⁴ apud OLIVEIRA, 2004).

Tendo em vista essa tendência verificada anteriormente pelos pesquisadores, buscamos identificar em nossa pesquisa quais eram as expectativas que o grupo de egressos tinha ao ingressar no curso de Letras da UFSCar e se tais expectativas foram confirmadas ou transformadas durante a formação acadêmica recebida ao longo do curso.

Silva e Margonari (2007) se ocuparam da análise de trechos de relatórios de estágio supervisionado de egressos do curso de Letras da UFSCar de 2002, cuja habilitação era português-inglês. O objetivo dos autores foi identificar “momentos de reestruturação profissional pelos quais (estes) passaram (p.131)”. Os autores constataram que:

Ainda enfrentam momentos de ansiedade e insegurança com relação à futura atuação profissional. No processo, essas sensações, além de muitas vezes revistas e transpostas, correspondem a um período de instabilidade profissional natural (início de carreira). (SILVA e MARGONARI, 2007, p.139).

Assim como Oliveira (2004) e Vieira-Abrahão (2004), acreditamos ser indissociável a relação entre expectativas iniciais, formação acadêmica e prática profissional de professores de línguas. Ainda no sentido de ressaltar a importância das disciplinas de caráter prático para a formação do professor, a pesquisa em questão constatou que a intervenção dos programas de formação de professores foi mais eficaz e capaz de levar à uma autorreflexão de ideias pré-concebidas quando estes se preocupavam em “interligar o conhecimento teórico com a experiência prática de ensinar dos professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 49).

Em relação especificamente à prática pedagógica que integra o estágio em sala de aula, Oliveira (2004) ressalta dados interessantes observados na pesquisa de que:

¹⁴ WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, v.68, n.2, p.130-178, 1998.

os educadores geralmente supõem que o estágio fornece oportunidades de prática aos alunos-professores, ou seja, é durante esse período que eles poderão implementar as orientações recebidas no curso de formação de modo a tentar melhorar o ensino nas escolas. Os alunos-professores, por outro lado, acreditam que o estágio, mesmo servindo para que eles pratiquem e ganhem experiência em ensinar, não é uma etapa para tentar colocar em prática as orientações recebidas, mas sim um período no qual eles estão preocupados em “sobreviver” ao ministrar aulas e em obter boas notas. (OLIVEIRA, 2004, p. 49)

Kaneko (2016), ao analisar diários dialogados de aprendizagem em uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa do curso de Letras da UFSCar, constatou que o desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa nos estágios iniciais do processo formativo ocorreu por meio de reflexões pertinentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de LEs. Nesse sentido, defende que a utilização de diários de aprendizagem, neste contexto, contribuiu para:

a integração da teoria à prática na disciplina de língua inglesa, possibilitando maior compreensão dos aspectos teóricos sobre ensino e aprendizagem devido à relação com as experiências pessoais enquanto aprendizes de línguas. (KANEKO, 2016, p.95).

Agregando resultados de sua própria pesquisa – na qual alunas-professoras atentam para a diferença encontrada no contexto vivenciado durante o estágio do curso e uma sala de aula real de uma escola pública já enquanto professoras de inglês – Oliveira (2004) aponta para o papel fundamental que a prática pedagógica possui durante o processo de formação de professores, mas principalmente para a necessidade de que essa prática, que muitas vezes só tem lugar durante as chamadas disciplinas de estágio, seja repensada e avaliada.

Um dos espaços que recentemente foi criado nos cursos de licenciatura para a **iniciação à docência** é o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), idealizado e financiado pela CAPES desde 2009, cujo objetivo é o “aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica”. Ao considerar a importância do trabalho articulado entre formação inicial e continuada de professores e levando em conta a necessidade de parceria colaborativa entre universidades e escolas:

a criação do Pibid teve a intenção de fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica. (GATTI et alli, 2014, p.9).

Ao revisar o tipo de relação estabelecida entre universidades e escolas no âmbito da formação de professores, Gregolin (2012) destaca que:

É possível identificar, no recente histórico das universidades brasileiras, um tipo de parceria com as escolas de educação básica que envolve tomada de decisão, planejamento, execução e avaliação baseados em um movimento unidirecional, no qual a universidade assume as responsabilidades e os logros do trabalho e a escola participa como co-adjuvante. Esse tipo de parceria promoveu, ao longo do tempo, visões sobre as culturas envolvidas que contribuíram para o estabelecimento de estereótipos que inviabilizam um trabalho colaborativo e compartilhado. Nesse cenário, algumas ações extensionistas da universidade, assim como as práticas de ensino e os estágios supervisionados nas escolas, têm se dado muitas vezes sem muita colaboração das escolas, que enxergam em tais ações um movimento de invasão e perturbação. (GREGOLIN, 2012, p.2).

Alguns pesquisadores brasileiros (MATEUS, 2013¹⁵; MATEUS, EL KADRI e SILVA, 2013;¹⁶ CASTELA, 2014¹⁷; BARBOSA e DANTAS, 2014¹⁸; EVANGELISTA et al, 2015, dentre outros) têm se dedicado a discutir os impactos do PIBID na formação inicial de professores de línguas. No contexto do PIBID-UFSCar, cujo projeto Geral prevê uma formação baseada “no movimento da mútua recriação da teoria na prática” (PIBID/UFSCar, 2009), busca-se uma parceria colaborativa entre universidade e escolas, por meio de ações planejadas e implementadas, com posterior registro das evidências e resultados, por parte dos licenciandos, em formato de **portifólios**.

Como impactos do PIBID – UFSCar na formação inicial dos licenciandos do curso de Letras, Evangelista et ali (2015) indica a potencialidade dos portifólios enquanto espaço para a revisão de visões dos licenciandos sobre a profissão docente que:

(...) muitas vezes [são] marcadas por sentidos e preconceitos reforçados pelas mídias, tais como a associação direta entre a profissão docente e baixos salários, a infelicidade e frustrações “próprias” da carreira, a incompetência propiciada pela “fraca” formação recebida na universidade, a impossibilidade

¹⁵ MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. Belo Horizonte: RBLA, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop3213.pdf> Acesso em: 10.abr 2016.

¹⁶ MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013.

¹⁷ CASTELA, G. O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná. Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2014. Disponível em: http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros_PIBID/OPIBIDcomoespacodeformacaodeprofessoresemLetrasnoParana_GreicedaSilvaCastela.pdf Acesso em: 10.abr 2016.

¹⁸ BARBOSA, M.V., DANTAS, F.B.A. Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid / Marinalva Vieira Barbosa, Fernanda Borges Andrade Dantas, (organizadoras). -- 1. ed. -- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

de desenvolvimento de projetos e ações em escolas públicas. Tais sentidos são constantemente revistos e problematizados, pelos orientadores, em busca de uma melhor compreensão sobre a docência e sobre seus aspectos estruturais e políticos. (EVANGELISTA et ali, 2015, p.263).

Nesse sentido, a escola passa a configurar-se um **espaço de construção de conhecimento** sobre a carreira, pois, segundo os relatos nos portfólios deste contexto “as dificuldades e conflitos são ponto de partida para sugestões de novas leituras e re-escritas dos portfólios” (EVANGELISTA et ali, 2015, p.263).

1.3 Diretrizes governamentais que regulam os cursos de formação de professores de línguas no Brasil na atualidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2001) para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001, apresentam a noção de competências e habilidades como o novo paradigma curricular para os cursos de formação de professores. Os currículos devem se estruturar em função do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a formação do perfil profissional objetivado pelos cursos de formação de professores.

Dessa forma, abole-se o modelo de currículo baseado em disciplinas comuns a serem ensinadas em todos os cursos de Licenciatura e adota-se o modelo de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, ficando a cargo de cada curso o estabelecimento de quais disciplinas curriculares instaurar no intuito de desenvolver cada competência e habilidade. Substitui-se, também, a noção de conteúdos mínimos a serem ensinados por âmbitos de conhecimento a serem introduzidos durante a formação dos professores. Nesse sentido, amplia-se a concepção de currículo, que passa a ser entendido como

construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (BRASIL, 2001, p.29)

As DCNs estabelecem que os cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior definir o perfil profissional, a carga horária e as atividades curriculares básicas, complementares e de estágio que comporão o curso, visando sempre a formação de um profissional dotado das habilidades necessárias para se atingir competências que o capacitem para sua inserção no mercado de trabalho. Assim, as Instituições de Ensino devem elaborar currículos que propiciem oportunidades de se desenvolver as seguintes competências e habilidades, conforme instituído pelas Diretrizes:

domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.30)

O desenvolvimento de um aluno-futuro professor que tenha conhecimento, mas que analise criticamente as teorias propostas pelas investigações na área da linguagem, bem como a formação de um profissional que conceba a linguagem como um fenômeno “psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”, em detrimento de um indivíduo neutro que receba passivamente a literatura da área e que se interesse pela língua apenas por seu aspecto instrumental, evidenciam as mudanças epistemológicas e de diretrizes que estão sendo operadas nos currículos de cursos de formação de professores de línguas desde a criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil, 85 anos atrás.

Ainda segundo as Diretrizes Nacionais, os conhecimentos básicos que devem ser abordados nos cursos de Letras são aqueles do domínio dos Estudos Linguísticos e Literários fundamentados em uma concepção de língua e literatura como “prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p.31). Estes conhecimentos devem ser discutidos de modo a “articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras” (*ibidem*), evidenciando a necessidade de se conceber a teoria como um recurso para se repensar as questões inerentes à prática, e não como um

conhecimento absoluto a ser transposto a qualquer contexto. Mais que estabelecer conteúdos mínimos a serem ensinados, as DCNs instituem as concepções que devem subjazer o ensino de tais conteúdos, ressaltando que a língua, o grande objeto de estudo dos cursos de Letras, deve ser entendida como prática social.

Em relação especificamente à formação profissional em Letras, caracteriza-se como conhecimento básico “toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão” (BRASIL, 2001, p.31), que no caso das licenciaturas figuram os “conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (*ibidem*). A aquisição de habilidades e competências deve estar atrelada ao desenvolvimento de atividades de caráter prático durante todo o curso de formação de professores, o que evidencia a importância de se introduzir as disciplinas de didática e práticas de ensino desde o início do curso.

No que concerne à estruturação dos cursos de Letras, a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, por meio do Conselho Nacional de Educação, institui que os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior devem apresentar uma carga horária mínima de 3 anos, mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas. Dessa forma, obedecendo a carga horária mínima, os cursos devem, através de seus projetos pedagógicos, articular teoria e prática, cumprindo com as seguintes dimensões dos componentes comuns

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico culturais. (BRASIL, 2002, p.34)

Faz-se necessário refletir a respeito desta estruturação mínima estabelecida para os cursos de Letras no sentido de averiguar se a carga horária mínima de três anos é suficiente para que se formem professores habilitados para o exercício de duas línguas (o português e a língua estrangeira cursada) e se as quatrocentas horas de estágio curricular com início na segunda metade do curso são suficientes para que o aluno forme sua identidade profissional e se sinta preparado para enfrentar os desafios da prática docente.

Com base no exposto acima, no capítulo 3 procederemos à exposição, análise e discussão do projeto pedagógico do curso de Letras da UFSCar até então vigente a fim de

levantar hipóteses sobre o tipo de implicações que a estruturação do curso acarreta para a formação dos futuros professores de língua espanhola. Tais hipóteses poderão ser, posteriormente, confirmadas ou contestadas pelas falas dos alunos egressos que cursaram a grade curricular em questão e que participaram da presente pesquisa.

Algumas das perguntas que norteiam nossas análises são: A estruturação do curso permite que o aluno desenvolva uma identidade profissional, sendo capaz de refletir e teorizar sobre a prática docente, desde o início do processo de sua formação? O projeto pedagógico do curso perpetua o modelo tradicional que opera uma cisão entre teoria e prática, enfocando primeiramente uma construção de conhecimento teórico a ser posteriormente transposto para a prática, ou ele se estrutura de forma a permitir que o contato com a prática possa ser embasado pela teoria produzida pela área da Linguística Aplicada?

1.4 Algumas considerações a respeito da estruturação de cursos de Letras e suas consequências para a formação de professores de línguas estrangeiras

Ao revisitar programas de cursos universitários de Letras das últimas décadas para a formação de professores de línguas, Monte-Mor (2015) afirma que:

Nos programas de formação inicial e continuada de professores, o discurso frequentemente referia-se a professores que sempre tiveram a expectativa e/ou sonho de ingressar no magistério. Essa representava uma idealização do professor cuja escolha pela docência implicava em vocação e, mais do que essa, em amor à profissão, em dedicação e desprendimento, uma visão que, para alguns, aproximava-se do conceito de sacerdócio. (MONTE-MOR, 2015, p.29).

Gimenez (2004), em um artigo no qual discute as experiências de formação inicial em um curso de Letras, atenta para a mudança que tem havido no perfil das pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada. Segundo a autora, os estudos que outrora investigavam fundamentalmente questões relacionadas às línguas e seu ensino, relegando a segundo plano a formação de professores (talvez em função da visão que se tinha desse profissional como aplicador da ciência, que de forma mecânica colocava em prática as descobertas de pesquisas científicas), passaram a considerar a relevância de se investigar o processo de formação destes profissionais, enfocando a necessidade de se construir um

“referencial de formação sensível às demandas das sociedade brasileira” (GIMENEZ, 2004, p.171).

Gimenez questiona o consolidado modelo de formação de professores que se baseia na construção de conhecimentos teóricos socialmente neutros a serem transpostos para a prática docente, advogando a favor de um modelo que considere o professor um profissional que atua em “situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas” e que encare o ensino como “uma prática social em contextos historicamente situados” (GIMENEZ, 2004, p.171).

Dessa forma, a partir desta autora, somos levados a considerar a importância de uma formação de professores de línguas estrangeiras que teorize a partir dos múltiplos contextos reais e possíveis de prática docente, bem como a abandonar modelos que seguem o caminho inverso ao focar a construção de conhecimentos teóricos a serem aplicados a qualquer contexto de ensino de línguas.

Neste cenário, o professor deve ser formado no intuito de ser capaz de avaliar, questionar e tomar decisões coerentes e embasadas, e não mais para somente implementar teorias, métodos e técnicas advindos de outras práticas sociais. Surge assim um novo perfil do aluno-futuro professor de línguas, definido por Celani da seguinte forma:

Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento). (CELANI, 2008, p.35)

Para Gimenez (2004), maiores são as chances de um curso de Letras ser bem-sucedido na empreitada de desenvolver um profissional com o perfil delineado por Celani (2008) quando seu projeto pedagógico se baseia em um modelo reflexivo de formação – ou seja, reconhece que “os conhecimentos sobre ser professor precisam ser construídos na prática e a partir das experiências dos futuros professores” (GIMENEZ, 2004, p. 183) – e sua estrutura consiga superar a cisão que há muito se estabeleceu entre teoria e prática.

Nessa visão, a abordagem reflexiva e a teoria aliada à prática, ou melhor, advinda da prática, devem ser partilhadas por todas as disciplinas, por todos os formadores e deve

permeiar todo o curso. Segundo Gimenez (2004), quanto mais cedo forem introduzidos esses conceitos e reflexões em um curso de Letras, mais cedo começará a se formar a identidade profissional do futuro professor de línguas estrangeiras.

A este respeito, a autora diz que o fato de o domínio da língua estrangeira a qual passará a ensinar quando formado não constituir requisito básico para o aluno ingressar em cursos de Letras, e o conseqüente papel de destaque que esta língua passa a ter durante os anos iniciais do curso, faz com que o aluno leve mais tempo para romper com sua identidade de aluno/aprendiz de língua estrangeira, postergando a formação de sua identidade como profissional/professor de língua estrangeira.

A estruturação do curso, neste cenário, é fundamental para esse deslocamento que deve haver na forma como o aluno-futuro professor se enxerga, pois, como salienta Gimenez (2004), “o modo como o currículo está estruturado pressupõe que a identidade profissional só é construída pelas disciplinas pedagógicas, por meio das disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino: estágio supervisionado” (2004, p.176), que geralmente têm lugar nos anos finais dos cursos de Letras.

Vale ressaltar, no entanto, que não é somente o currículo explícito do curso que influencia na formação dos professores, a forma como ele é colocado em prática pelos professores-formadores exerce grande influência sobre os futuros profissionais da linguagem. É fundamental, assim, que os agentes envolvidos na formação de professores contribuam ativamente para criar situações que conduzam à transição entre ser aprendiz e ser professor.

Outra consequência que pode decorrer do fato de as disciplinas que contribuem para o desenvolvimento da **identidade profissional** serem alocadas nos anos finais da formação é o possível desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada mais para os “aspectos técnicos ou instrumentais da língua estrangeira”, que ignora os objetivos educacionais que subjazem o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (GIMENEZ, 2004, p.177).

Pondera-se, portanto, que o foco inicial de cursos de licenciatura em Letras em disciplinas puramente teóricas e naquelas que se ocupam do ensino puramente linguístico da língua estrangeira na qual o aluno se habilitará pode adiar a construção da identidade profissional, fazendo com que o professor em formação se atenha ao seu papel de aluno, postergando a construção de sua identidade como professor. Neste sentido, é relegado às disciplinas pedagógicas e práticas, que figuram mais tardiamente nos cursos, a função de estabelecer uma ruptura dessa identidade e tentar desenvolver a construção de uma identidade profissional.

Diante desta realidade, sugere-se como imprescindível que as disciplinas mais teóricas estejam sempre aliadas àquelas de caráter mais prático, o que evidencia a importância de se analisar e repensar a estrutura dos currículos dos cursos que se ocupam da formação de professores de línguas estrangeiras.

Consideramos que a estrutura dos cursos de formação inicial evidencia concepções e contribui para a constituição de **identidades** de professores de línguas. Tem sido recorrente a afirmação, por diversos autores (GATTI, 2014), de que a construção da **identidade profissional docente** tem início na formação inicial e se dá ao longo do exercício profissional. Portanto, passaremos a discutir as noções de **identidade e identidade profissional docente** e, posteriormente, apresentaremos nossa revisão bibliográfica contendo alguns resultados de pesquisas anteriores no campo do ensino de línguas sobre essa temática.

1.5 Noções de identidade e representações sociais e constituição da identidade profissional de professores de língua estrangeira

O conceito de **identidade** tem sido objeto de reflexão nas ciências sociais (CASTELLS, 1999; HALL, 1990; BAUMAN, 2005), no campo da Educação (SILVA, 1996) e, mais especificamente, nos estudos que tomam como objeto os processos de interação pela linguagem (MOITA LOPES, 2002; CORACINI, 2003; RAJAGOPALAN, 1998, SIGNORINI, 2002), dentre outros. Em nossa pesquisa, compartilhamos da concepção de identidade construída em um processo situado sócio-historicamente, sempre em processo, sendo inacabada, fragmentada e multifacetada.

Hall (2006) defende que a constituição de identidades se dá historicamente, tendo cada indivíduo múltiplas identidades, às vezes contraditórias, com as quais pode identificar-se em determinado momento e em outro não. Segundo este autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do eu (HALL, 2006, p. 13).

Essa noção de identidade compreendida enquanto processo “em construção” também é compartilhada por Castells (1999), que propõe encará-la em sua perspectiva múltipla:

o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais, inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado

indivíduo, ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. (CASTELLS, 1999, p.23)

Em nossa pesquisa, partimos do conceito de identidade definido por Dubar (1997), que sintetiza as visões anteriormente expostas 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 os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 136).

Compreendidas em sua dimensão ao mesmo tempo individual e social, as identidades referem-se aos processos de socialização e, dentre eles, nos ocuparemos dos processos de **profissionalização docente**. Morgado (2011) afirma que:

(...) a profissão docente tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas (...) que conduziram à emergência de um movimento de profissionalização (TARDIF; FAUCHER, 2010) que pretendia apoiar não só a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua. Convém esclarecer que existem autores (DAY, 2001; ROLDÃO, 2008) que, em vez de falarem em movimento de profissionalização, preferem falar em desenvolvimento profissional, considerando-o como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, isto é, ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão. Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional. (MORGADO, 2011, p.796-797)

Temos como pressuposto que o processo de constituição de **identidade profissional docente** está relacionado com aspectos materiais e imateriais que impactam as condições de trabalho. Nesse sentido, as imagens e representações sociais que caracterizam e prescrevem a profissão docente contribuem para a configuração de **identidades**, levando professores a se apropriarem de determinados valores e condutas em um movimento de “atribuição e pertença” (DUBAR, 1997). A relação entre a noção de “identidade” e “pertencimento” também é estabelecida por Bauman (2005), segundo o qual:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma,

os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto “pertencimento” continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005, p.17-18).

O sentimento de “pertencimento” a determinado grupo profissional pode modificar-se ao longo da trajetória, em função das condições e situações com as quais se depara o indivíduo. Buscando caracterizar a profissão docente, Huberman (2000) vem desenvolvendo, desde a década de 70, pesquisas empíricas para compreender o ciclo de vida profissional de professores. Esse autor propôs uma classificação em etapas, de acordo com os anos de permanência e os desafios encontrados na carreira e defende a existência de uma série de “sequências” ou “maxi-ciclos” pelos quais passam diversos indivíduos, em diferentes carreiras, não necessariamente na mesma ordem ou de forma linear.

Huberman (2000) justifica que não pretende propor um modelo único, com fases obrigatórias e universais, mas que considera que o próprio mundo do trabalho oferece condições para que os indivíduos vivenciem fases muito parecidas ao longo de suas atuações profissionais, tais como incentivos salariais e condições infraestruturais. Nesse sentido, Huberman (2000) afirma que: “(...) é, muitas vezes, a organização da vida profissional que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento e promoção que conferem significado a tais fases” (HUBERMAN, 2000, p.53). Em sua pesquisa específica sobre ciclo de vida profissional de professores, Huberman (2000) propõe a existência de pelo menos os seguintes ciclos:

1. **entrada na carreira:** 2-3 primeiros anos de ensino, caracterizados pelos contatos iniciais com aspectos da profissão e que envolvem sobrevivência e descoberta;
2. **estabilização:** entre 4 e 6 anos de ensino, caracterizada pela consolidação das habilidades docentes e pelo aumento de autonomia diante dos desafios da carreira;
3. **diversificação e experimentação:** entre 7 e 25 anos de ensino, caracterizada pela busca de atualização e novas formas de ensino;
4. **questionamento ou redelineamento:** entre 15 e 25 anos de ensino, podendo não ocorrer com todos os profissionais, essa fase é caracterizada por incertezas e conflitos quanto à escolha da profissão, levando à mudanças e/ou redirecionamentos na carreira;

5. **serenidade e distanciamento afetivo** ou **conservadorismo e queixas**: entre 25 e 35 anos de ensino. Essa fase de “fim de carreira” pode estar caracterizada pela tranquilidade e distanciamento dos movimentos de classe ou pelo ceticismo e resistência às mudanças;
6. **Desinvestimento**: a partir de 35 anos de ensino, caracterizada pelo desengajamento em relação à profissão.

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, interessa-nos compreender melhor o primeiro ciclo profissional, nomeado por Huberman (2000) como “a entrada na carreira”. Segundo o autor, nesse início ocorre a “exploração”, em que o professor experimenta vários papéis, se sente entusiasmado com a profissão e com as situações com as quais se depara. Mas também pode ocorrer o fenômeno do “choque de realidade”, a partir do questionamento sobre seu desempenho enquanto professor e as melhores alternativas para que possa “sobreviver” na carreira.

Diversos autores têm se dedicado a compreender a complexidade envolvida com a **identidade profissional docente**. Dentre esses autores, destaca-se a discussão proposta por Pimenta (1997), segundo a qual:

“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 (...) 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**” (PIMENTA, 1997, p.6)

No Brasil, principalmente os pesquisadores do campo da Análise do Discurso têm discutido a constituição identitária de professores de línguas estrangeiras (GRIGOLETTO, 2006; OLIVEIRA, 2006; CORACINI, 2003; FABRICIO, 2011; TAVARES, 2011; dentre outros). Dentre eles, destacamos Tavares (2011), que defende que:

A constituição identitária do professor de língua estrangeira é empreendida por meio das identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros. Ela também é fruto das experiências de ensino-aprendizagem que vivenciou. Assim, a constituição identitária refere-se a uma construção imaginária multifacetada, heterogênea, em constante reformulação. Entretanto, para dar conta de identificar um sujeito, ela se apresenta como ilusoriamente homogênea e estável. (TAVARES, 2011, p.144-145).

Consideramos, portanto, que a constituição de **identidade profissional docente** pode ter início ainda na formação inicial, no contato do licenciando com questões teóricas relacionadas com “o ensino de” (língua espanhola, no nosso caso), na identificação (ou não) com os tipos de abordagem que utilizam os docentes do curso em seu ensino, na relação que os licenciandos estabelecem com o objeto de estudo/ensino, no contato com outros professores e na atuação em situações de ensino na educação básica.

Também consideramos que outras experiências e sentidos sociais sobre a profissão docente atravessam “os muros da universidade”, interagem e deslocam, provisória ou permanentemente, as certezas construídas no âmbito da formação inicial. Os sentidos construídos pelas legislações, pela mídia, pelo senso comum, para citar apenas alguns, podem produzir impactos nas configurações identitárias dos professores em diferentes momentos históricos.

Ao considerarmos que a constituição de identidades é sempre provisória e em constante modificação e (re)construção, temos a clareza de que seria impossível “isolar” alguma dessas variáveis, tomando-a como a principal responsável pelas identidades narradas. Por uma questão metodológica, nossa pesquisa busca apreender alguns aspectos que são “percebidos” por egressos como relevantes na constituição de suas identidades docentes. Passaremos a apresentar, a seguir, resultados de nossa revisão bibliográfica sobre pesquisas anteriores que se debruçaram sobre o tema.

1.6 Revisão bibliográfica sobre pesquisas que discutem identidade profissional de professores de espanhol

No campo da Linguística Aplicada, Quevedo-Camargo e Ramos (2006)¹⁹ realizaram um estudo bibliográfico sobre pesquisas desenvolvidas entre 1997 e 2006 sobre a temática da “identidade profissional do professor de língua inglesa no Brasil”. Em texto posterior, as autoras afirmam que:

a identidade profissional do professor de inglês no Brasil – o que deve saber, o que deve fazer, onde deve atuar – parece, de fato, atravessar um momento de crise exatamente porque o panorama educacional no país tem mudado drasticamente nos últimos anos como consequência das mudanças em nível

¹⁹ Posteriormente esse estudo foi ampliado por El Kadri (2010), que focalizou pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2006 e 2008.

mundial. É, portanto, relevante que procuremos conhecer pesquisas que tratem da questão da identidade do professor de inglês no Brasil, a fim de identificar elementos que possam (re)construir ou (re)caracterizar sua identidade profissional. (QUEVEDO-CAMARGO e RAMOS, 2008, p.190).

O levantamento das pesquisas brasileiras que tratam dessa temática suscitou, nas autoras, a importância de se:

(...) construir um inventário de elementos constitutivos da identidade do professor de língua inglesa no cenário brasileiro, buscando elencar elementos identificados pelos pesquisadores que se dedicam ao tema. Trabalhos nessas perspectivas e pesquisas futuras que busquem fazer levantamentos mais amplos do que os apresentados aqui certamente serão de grande valor para maior compreensão das questões identitárias do profissional de língua inglesa no Brasil. (QUEVEDO-CAMARGO e RAMOS, 2008, p. 194).

Embora nossa pesquisa não tenha a pretensão de “construir um inventário dos elementos constitutivos da identidade do professor de língua espanhola”, consideramos relevante procedermos a uma revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2002) sobre pesquisas já realizadas sobre a temática da “identidade profissional do professor de língua espanhola no Brasil”, seguindo e adaptando a metodologia proposta por Quevedo-Camargo e Ramos (2006)²⁰, com objetivo de compreendermos de que forma outros pesquisadores têm caracterizado a identidade profissional de professores de espanhol e quais foram os principais resultados encontrados por meio dessas pesquisas.

Alves-Mazzotti (2002) considera que a revisão bibliográfica permite, ao mesmo tempo, contextualizar o problema de pesquisa e analisar as possibilidades presentes na bibliografia consultada. Em nossa revisão bibliográfica sobre pesquisas que abordam a temática da identidade profissional docente do professor de língua espanhola no Brasil, nos deparamos com 11 pesquisas de mestrado e 3 pesquisas de doutorado concluídas entre os anos de 2003 e 2016, que passaremos a apresentar e comentar.

A pesquisa de mestrado de Camargos (2003)²¹ ocupou-se da investigação sobre o processo de construção identitária de um professor de espanhol como LE. Para tanto, baseou-

²⁰ Como mecanismo de busca, as autoras haviam utilizado o Google e o Google Scholar. Em nossa pesquisa, utilizamos o Portal de Teses e Dissertações da CAPES. As palavras-chave utilizadas foram as seguintes, adaptadas de Quevedo-Camargo e Ramos (2006): identidade do professor de espanhol, identidade do professor de língua espanhola, identidade profissional do professor de língua espanhola e identidade profissional do professor de espanhol.

²¹ CAMARGOS, M. L. de. Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil. **Dissertação de Mestrado** em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000296014> Acesso em: 4 maio 2016.

se na coleta de diversos dados, ao longo de um semestre, no contexto de ensino de uma escola de idiomas do interior de São Paulo. Como principais resultados, Camargos (2003) aponta que “o **menosprezo ao professor, a imposição do livro didático, a valorização do falante nativo, as precárias condições de trabalho, além de ausência de suporte pedagógico**, por parte da escola, afetaram fortemente a construção identitária do professor em foco” (CAMARGOS, 2003, p.8, **grifos nossos**).

Vale destacar que os aspectos elencados na pesquisa de Camargos (2003) referem-se à uma percepção negativa das condições materiais e simbólicas de trabalho em um contexto de ensino não-regular de idiomas (escola de idiomas).

Por meio de análise documental e bibliográfica, a pesquisa de mestrado de Souza (2009)²² resgata a memória do ensino do espanhol no Estado de São Paulo, problematiza a importância da interculturalidade no ensino de línguas, bem como as especificidades que envolvem a aquisição do espanhol pelo brasileiro e analisa as políticas de difusão e formação de professores para essa língua estrangeira.

As considerações apresentadas pelo pesquisador também evidenciam uma percepção pessimista em relação à identidade profissional docente, uma vez que afirma que:

Ao que tudo indica, estaremos fadados ao **monolingüismo**. Historicamente, a legislação previu espaço para várias línguas estrangeiras no contexto escolar, porém, predominou o **monopólio da língua inglesa**, ainda que este idioma raramente tenha deixado de ser língua estrangeira, mantendo sempre seu papel de língua do Outro falante (geralmente detentor do império), que poucas vezes desestrangeirizou-se num contínuo complexo. Nesse contexto, o ensino da língua espanhola enquanto disciplina curricular, diante das **poucas condições propiciadas pelo Estado para que seja ofertada com qualidade**, remete-nos à condição sócio-histórica estabelecida de monolíngües. Apesar de o Estado parecer imune às manifestações, este trabalho é concluído como mais uma forma de resistência de uma memória para que o **espanhol seja difundido como língua multidimensional e intercultural no território brasileiro, saindo do lugar de língua parecida, logo fácil, e que não precisa ser estudada** e ocupando o espaço de uma possibilidade a mais de subjetivação, de fazer-se outro, fortalecendo nossa identidade latino-americana. (SOUZA, 2009, p.111-112, **grifos nossos**)

Já Bettega (2009)²³, em sua pesquisa de mestrado, objetiva caracterizar aspectos da prática pedagógica de professores de língua espanhola que atuam em escolas estaduais,

²² SOUZA, F.M. Espanhol língua estrangeira para brasileiros: Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. UNESP – Campus de Marília, 2009.

²³ BETTEGA, V. Professores da educação básica e a prática pedagógica da língua espanhola. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp120756.pdf> Acesso em: 10 abr 2016.

municipais e particulares situadas na região norte do Rio Grande do Sul. Por meio de questionários, a pesquisadora constata que:

os professores municipais, estaduais e particulares destacam que os **conhecimentos acadêmicos que adquiriram durante a graduação não foram suficientes** ou contribuíram apenas em parte para o ensino da língua espanhola e acrescentam o que mais contribui para a prática pedagógica, dizendo: “Adquirimos um bom embasamento teórico na universidade, mas para a sala de aula não existe uma receita pronta, porque ao entrarmos em uma sala de aula nos deparamos com uma outra realidade, onde **nem sempre conseguimos pôr em prática a teoria que aprendemos na universidade**. Estes conhecimentos foram importantes, porém, não suficientes, tive que estudar muito, pesquisar e planejar e **somente com a prática e com a realidade de cada escola** é que as habilidades didático-metodológicas surgem e são transformadas e pesquisadas de acordo com cada situação”. (BETTEGA, 2009, p.100, **grifos nossos**).

A tese de doutorado de Silva (2013)²⁴, que discute a constituição identitária do professor de língua espanhola durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados em um Curso de Letras, também aborda a relação teoria e prática sob a perspectiva conflituosa em que se dá. Ao realizar entrevistas junto a licenciandos, a pesquisadora constata que:

ao analisarmos a constituição identitária do professor de língua espanhola em formação na **relação conflituosa entre a teoria e a prática**, notamos que essa relação vem marcada nos dizeres dos professores em formação como sendo uma **relação dicotômica**. Deste modo, “as teorias” estudadas no curso de formação são nomeadas/designadas pelos futuros professores de teorias “Muito filosóficas”, “muito distantes da realidade”, o que sinaliza e sustenta o adágio: “teoria é teoria, prática é outra coisa”. Essa **relação dicotômica entre teoria e prática é acirrada pelo fazer prescritivo das professoras formadoras**. Esse fazer prescritivo leva os professores em formação a considerar os formadores, de maneira geral, como “utópicos”. (SILVA, 2013, p.144, **grifos nossos**).

A relação teoria e prática como aspecto que incide na identidade profissional de professores de língua espanhola também aparece problematizada na pesquisa de mestrado de Infanger (2011)²⁵, que possui como objetivo investigar o processo de formação de um grupo de

²⁴ SILVA, L. C. A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação: tensão entre teoria e prática. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134322 Acesso em: 10.abr 2016.

²⁵ INFANGER, G.E. O desenvolvimento da prática pedagógica de alunos professores de espanhol como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5717/3760.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 abr 2016.

alunas-professoras de uma universidade particular do interior de São Paulo, focalizando especificamente de que forma se dá a relação teoria e prática.

Por meio de entrevistas, diários reflexivos e observações, a pesquisadora pôde compreender algumas das representações sobre o processo de ensino e aprendizagem e, dentre eles, alguns dos aspectos que incidem sobre a identidade profissional docente. Segundo a pesquisadora, o professor é representado, no contexto investigado, como reprodutor de conhecimentos e (...) acreditam ser o papel da escola oferecer conhecimentos aos alunos, **transmitindo o máximo de conteúdo**” (INFANGER, 2011, p.105, grifos nossos). Nesse sentido, os participantes da pesquisa:

Em seus diários questionam-se sobre o fato de **ser ou não uma boa professora**, uma vez que possuem dúvidas sobre se saberão ou não **“passar conhecimento”** ou precisam estar bem preparadas, pois **quanto mais conhecimento** possuírem, melhor passarão. (INFANGER, 2011, p.107, **grifos nossos**).

A pesquisa de mestrado de Bohnen (2011)²⁶ investiga, por meio de narrativas autobiográficas, a construção da identidade profissional de alunos de um curso a distância de Letras com habilitação em espanhol de uma universidade da região norte do Brasil. As narrativas dos alunos foram analisadas em busca de compreensões sobre aspectos que contribuíram para a constituição identitária como professores de espanhol. Dentre as conclusões da pesquisa, vale destacar que:

Com relação à construção das identidades profissionais dos participantes, chama a atenção o fato de **pouco terem se referido à graduação especificamente; sequer comentaram o estágio**, por exemplo. E o estágio costuma ser um fato marcante na vida acadêmica de um futuro professor, seja por razões positivas ou negativas. Talvez esse fato seja revelador das condições em que foi cursada a graduação. No entanto, há sim aspectos observáveis na construção das identidades profissionais dos participantes, os quais se relacionam a um **modelo de professor ideal ou herói, e à idealização da aquisição da língua espanhola**. A figura do **professor herói, que pode dar conta de tudo**, pode ter sido construída em oposição à figura do mau professor; essas são figuras que comumente marcam a vida escolar das pessoas. (BOHNEN, 2011, p.76, **grifos nossos**).

²⁶ BOHNEN, N.T. A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor / Neusa Teresinha Bohnen. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: https://perspectivas.letras.ufg.br/up/298/o/Dissertacao_Neusa_Bohnen.pdf Acesso em: 10.abr.2016.

A imagem idealizada, na constituição identitária de professores de língua espanhola, também aparece tematizada na pesquisa de mestrado de Morales (2012)²⁷, que discute o papel da literatura na formação de professores de língua espanhola da Universidade Federal do Paraná. Para tanto, realiza entrevistas coletivas com alunos do curso de Letras, com objetivo de compreender suas opiniões e visões sobre sua própria formação e contrastá-las com propostas dos documentos oficiais, bem como com manifestações públicas de associações de professores de espanhol. Como questões a partir de sua pesquisa, Morales afirma que:

a falha/falta da formação dos professores de espanhol talvez esteja localizada no que se entende pelo **papel do professor de línguas**, especialmente no contexto atual do ensino de espanhol no Brasil. Para quem e **com quais propósitos** esse professor ensinará? Qual é seu **papel** na sociedade? Como a sociedade vê esse professor e o que se espera dele? São perguntas que parecem não serem sequer formuladas. Ao serem formuladas essas perguntas nos obrigariam a **repensar a função do ensino superior** e também a propor um **diálogo mais próximo com os outros níveis de ensino nos quais o professor atuará**. (MORALES, 2012, p.83).

A pesquisa de mestrado de Fiuza (2013)²⁸ discute a constituição de identidade profissional a partir da análise de narrativas de histórias de vida durante o processo de formação de professores de espanhol, tanto em espaços formais como em espaços não-formais de aprendizado. Como algumas de suas considerações, a autora destaca que:

É fato que o objetivo do curso de Letras é formar professores de línguas, **aptos não só para usar a língua, mas também compreender os aspectos mais profundos de seu funcionamento**. Porém, com o cenário atual, temos algumas universidades que não exigem como requisito mínimo para o ingresso no curso a proficiência do idioma e que se dedicam, durante os quatro anos de licenciatura, a ensinar a língua, reproduzindo as aulas oferecidas nas escolas de idiomas. Dessa forma, **o aluno se forma sem saber ensinar a língua**. (FIUZA, 2013, p.101).

Além desse tipo de abordagem nos cursos de Letras, Fiuza (2013) aponta como um dos aspectos presentes nas narrativas docentes analisadas em sua pesquisa a questão da

²⁷ MORALES, L.F. O papel da literatura na formação de professores de espanhol: um estudo bakhtiniano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de Letras da UFPR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34693/R%20-%20D%20-%20LIVIA%20FERNANDA%20MORALES.pdf?sequence=1> Acesso em: 10.abr.2016.

²⁸ FIUZA, A. C. B. Histórias de formação de professores de língua espanhola: caminhos formais e não formais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15441/1/Ana%20Cristina.pdf> Acesso em: 10.abr.2016.

“escolha da maioria dos professores pelo espanhol europeu em detrimento do americano” (FIUZA, 2013, p.101), porém esse aspecto é apontado pela própria pesquisadora como pouco discutido em sua pesquisa e que poderia ser melhor explorado por outros autores.

A pesquisa de Dominguez (2013)²⁹ problematiza como se definem as identidades de um grupo de professores de Língua Espanhola da rede pública e privada de duas cidades do interior do Rio Grande do Sul. A partir de textos escritos produzidos por professores em atuação, a pesquisa deparou-se com diversos aspectos que envolvem a profissão, dentre eles:

o seu **amor pelo idioma**, o **sentimento de desvalorização**, a presença do outro no seu texto quando fala do aspecto cultural – já que estamos **rodeados de países de habla hispana**, dos **professores que fizeram parte do seu crescimento** enquanto pessoa e profissional, da **globalização** que traz a ideia e ao mesmo tempo a exigência de como é importante saber uma segunda língua, no caso o Espanhol. (DOMINGUEZ, 2013, p.68, **grifos nossos**)

A pesquisa de mestrado de Souza e Souza (2013)³⁰ problematiza o desenvolvimento de competências de professores de língua espanhola egressos de uma universidade pública da Bahia, a partir da análise de narrativas produzidas durante um curso de formação. A pesquisadora aponta como encaminhamentos a partir dos resultados obtidos que:

é importante pensar nas proposições curriculares que ainda não atendem às **demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais global e digital**. E essa desatualização dos cursos, em grande parte, mesmo com a publicação de resoluções como CNE 492/2001, colaboram para um **modelo de formação pouco ou nada, reflexivo que repete práticas metodológicas arcaicas que não reconhece a autonomia** do estudante, nem o desenvolvimento de **competências específicas para o professor de LE**. O redimensionamento das proposições curriculares permite, mesmo que idealmente, que se estabeleçam situações de aprendizagem que incitem a inserção de práticas que estejam atentas ao novo perfil do profissional que ensina línguas. Isso implica aumentar a carga horária do estágio supervisionado para que propicie espaços de reflexão, instituir disciplinas dedicadas ao **desenvolvimento da competência comunicativa** - a fim de que os **professores saibam se comunicar e comunicar na LE que ensinarão - digital e intercultural** desses professores. Considero que, hoje, esses sejam pontos emergenciais. (SOUZA e SOUZA, 2013, p.126-127, **grifos nossos**).

²⁹ DOMÍNGUEZ, M.A.C. As representações identitárias de um grupo de professores de língua espanhola: a sua formação e trabalho profissional. Dissertação de mestrado. UCPEL, 2013. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/280/1/ANTONIA.pdf> Acesso em: 10.abr. 2016.

³⁰ SOUZA E SOUZA, L.S.. Arquitetura de Competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16727/1/2013_LizSandraSouzaESouza.pdf Acesso em: 10. Abr 2016.

Sousa (2013)³¹, em sua pesquisa de mestrado, objetiva compreender o processo de implementação do ensino de língua espanhola no contexto do Instituto Federal de Brasília (IFB). Por meio da análise documental e da coleta de dados com questionários e entrevistas a alunos e professores, a pesquisadora busca compreender como o “dito” nos documentos norteadores do ensino de espanhol foi “feito” no contexto de pesquisa e seus resultados implicam no “pretendido”, que sugere uma reformulação no curso. Como resultados, a pesquisa aponta que:

a implantação do ensino de espanhol como língua estrangeira nos mais diferentes níveis educacionais existentes dentro do IFB, além de lhe conferir uma **falta de identidade dentro da instituição**, que está diretamente ligada à imagem e ao papel do professor de língua estrangeira dentro dos Institutos Federais, lhe confere pouca expressividade e infelizmente, reproduzindo os modelos em nossas escolas regulares, devolve as línguas estrangeiras o **caráter de desprestígio também no ambiente de educação profissional exatamente porque é feito sem planejamento**. (SOUSA, 2013, p.111, **grifos nossos**).

Em sua pesquisa de mestrado, Anicézio (2012)³² busca compreender as razões pelas quais um grupo de professores de língua espanhola da rede estadual do Mato Grosso sentem dificuldades na produção enunciativa oral. Para tanto, a pesquisadora utiliza-se de um questionário junto aos professores e analisa a estrutura curricular do curso de Letras em que se formaram. Embora a temática da constituição de identidade profissional docente não seja central na pesquisa, a autora tece algumas considerações que caracterizam o docente formado pelo curso de Letras analisado:

Os professores colocam que **a formação em Letras não tem atendido as exigências atuais necessárias para o conhecimento de uma LE**, e que o aluno entra no curso com a **expectativa de realmente conseguir ser fluente em espanhol**. Como isso não acontece, as **frustrações começam a marcar a sua autopercepção como profissionais**. (ANICÉZIO, 2012, p.69, **grifos nossos**)

A autora afirma ainda que:

³¹ SOUSA, A.S.. O ensino de língua espanhola no Instituto Federal de Brasília: o dito, o feito e o pretendido. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15516/1/2013_AlessandraSilvadeSousa.pdf Acesso em: 10. Abr 2016.

³² ANICÉZIO, G.F.C. Formação continuada: um caminho para a adequação enunciativa dos professores de Língua Espanhola de Mato Grosso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso, 2012. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b812c60c0c23d4c23433b68149e678b8.pdf> Acesso em: 10.abr 2016.

a forma como a **‘prática oral’ tem acontecido, centrada na pronúncia imitativa do nativo**, torna-se, muitas vezes, um obstáculo para que se desenvolva a produção enunciativa oral. As marcas da Língua Materna são inevitáveis ao se pronunciar em LE, porém **os currículos deveriam ser mais tolerantes** a isso, mostrando que se deve evitar a interlíngua e que a pronúncia como o nativo não é a única correta e aceitável. (ANICÉZIO, 2012, p.84, **grifos nossos**).

O mito do nativo como modelo de língua também aparece como um dos aspectos identitários na tese de Machado (2016)³³, que toma como objeto a prática de avaliação em um curso a distância de Letras e analisa o modo como a identidade do professor de espanhol é representada, buscando compreender qual prática de avaliação está sendo desenvolvida para que seja possível pensar possíveis propostas para um ensino voltado para o professor de LE em formação inicial.

A pesquisa considera que vem sendo “traçada uma identidade fragilizada para os professores e isso representa mais um problema a ser enfrentado em sua profissão”. (MACHADO, 2016, p.32). Dentre seus argumentos, destacamos o seguinte:

Particularmente em relação ao ensino de ELE no Brasil, identificamos a **presença da perspectiva natocêntrica, que constitui uma questão importante na construção da identidade desse professor**. Por um lado, cria-se uma espécie de **déficit identitário, que pode ser compreendido como um elemento de identificação negativa para o professor de ELE não nativo**. No entanto, a maior parte dos docentes em formação (inicial ou continuada) é constituída por falantes não nativos. Em razão dessa perspectiva, **professores de língua estrangeira não nativos passam a construir para si uma identidade marcada socialmente por uma falta, por um déficit**. Por outro lado, é fortalecida a representação de que **todo falante nativo de uma língua estrangeira é potencialmente um “professor” dessa língua**, mesmo que não tenha qualquer tipo de formação técnica. Essa identificação do falante nativo como um “professor” em potencial acaba por **instabilizar o processo de auto-identificação do docente não nativo, uma vez que se estabelece como parâmetro básico de identificação do docente o saber pragmático e**

³³ MACHADO, T.R.M. A avaliação do docente em formação no curso de espanhol a distância da UFSC: uma análise crítica do gênero “atividade obrigatória em EaD”. Tese de Doutorado. UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167968/341613.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 dez 2016.

intuitivo da língua, e não o saber técnico-didático, isto é, o saber profissional. (MACHADO, 2016, p.76, **grifos nossos**).

A pesquisa de doutorado de Gonzales Belaonia (2016)³⁴ objetiva compreender as lacunas e conflitos existentes entre a realidade profissional de professores de língua espanhola do estado de Goiás, participantes de um curso de formação continuada e as políticas linguísticas/educacionais vigentes que os orientam.

Em sua análise documental, a pesquisadora destaca que, a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e suas reformulações:

Surge, portanto, a **exigência de um novo agir docente** que se fortalece ainda mais com o caráter descentralizador da LDBN/1996. Esse caráter manifestase na institucionalização do regime de colaboração imposto à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios. Para isso, prescreve que essas instâncias deverão organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, outorga liberdade e autonomia aos diferentes níveis da Federação para a organização de seus sistemas de ensino e dá **autonomia às escolas na função de elaborar, executar e avaliar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP)**. Esses ditames compreendem uma **maior participação do professor** na elaboração de documentos que prescrevem o ensino e aprendizagem, exigindo uma nova representação social dos professores junto às instâncias governamentais que, até então, tinham sido encarregadas de orientar e prescrever a organização da educação nacional. (GONZALES BELAONIA, 2016, p.91, **grifos nossos**).

Em sua coleta de dados, a pesquisadora constatou que a percepção do grupo de professores participantes da pesquisa contradiz essa política educativa, pois :

um dos aspectos que mais tem aparecido no grupo de professores-participantes deste estudo: “a **desconsideração da voz do professor nas decisões** verticalizadas assumidas pela Secretaria de Educação do estado de Goiás”, visto que os professores do grupo em questão têm atribuído a esse aspecto algumas relações com os problemas que eles enfrentam em sala de aula. (GONZALES BELAONIA, 2016, p.119, **grifos nossos**).

Além da “desconsideração da voz do professor nas decisões”, a pesquisadora conclui que:

Quanto às instituições de educação superior, percebemos o **esvaziamento e a desmotivação nos cursos destinados à formação de professores de língua**

³⁴ GONZALES BELAONIA, S.G. Lacunas e conflitos: uma reflexão sobre as diretrizes educacionais e a realidade escolar do ensino de espanhol no estado de Goiás. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5795/5/Tese%20-%20Sara%20%20Guiliana%20Gonzales%20Belaonia%20-%202016.pdf> Acesso em: 10.dez.2016.

espanhola, visto que, diante do atual panorama, vislumbra-se uma **situação pessimista para esse profissional**. Nesse sentido, surgem duas possibilidades pouco animadoras para dar continuidade à docência em língua espanhola. A primeira, **ser lotado em várias escolas para cumprir uma carga horária que possibilite um salário digno** ou, a segunda possibilidade, admitir uma modulação em outra disciplina, para a qual o professor não possui saberes específicos. (GONZALES BELAONIA, 2016, p.136-137, **grifos nossos**).

Com relação à revisão bibliográfica realizada, vale destacar que há uma concentração de pesquisas desenvolvidas na última década, especialmente de 2009 a 2016³⁵, o que pode sinalizar um aumento no interesse pela temática motivado pelas questões de ordem histórica e política pelas quais tem vivido a situação do ensino de espanhol no Brasil e, mais especificamente, as possíveis configurações da profissão de professor de espanhol.

Outro dado relevante a partir de nossa revisão bibliográfica diz respeito à diversidade de instituições e regiões nas quais foram desenvolvidas as pesquisas, o que evidencia que há uma preocupação nacional em compreender essa problemática enquanto tema de pesquisa científica.

Também vale ressaltar que os resultados obtidos com as pesquisas anteriormente apresentadas tematizam, em geral, aspectos negativos ou idealizados relacionados com a constituição de identidade profissional do professor de língua espanhola, o que também pode ser compreendido à luz de fatores históricos e políticos de (não)implementação dessa língua nos currículos das escolas regulares brasileiras.

Apresentamos, a seguir, um quadro-síntese das pesquisas anteriormente arroladas que tomam a temática da identidade profissional docente do professor de língua espanhola no Brasil, com objetivo de oferecer um panorama das pesquisas anteriores e situar nossa pesquisa no interior das discussões:

Autor/Ano	Aspectos constitutivos de identidade profissional docente de língua espanhola
Camargos (2003)	menosprezo ao professor; imposição do livro didático; valorização do falante nativo; precárias condições de trabalho; ausência de suporte pedagógico
Bettega (2009)	conhecimentos acadêmicos não foram suficientes ou contribuíram em parte constatação de que não existe “receita pronta” para a sala de aula nem sempre é possível por em prática a teoria que aprende na universidade aprendizado da docência somente com a prática e com a realidade de cada escola
Souza (2009)	fadados ao monolingüismo, monopólio da língua inglesa poucas condições propiciadas pelo Estado para que seja ofertada com qualidade

³⁵ Com apenas 1 pesquisa de mestrado concluída em 2003, o conjunto refere-se ao intervalo de 2009 a 2016.

	espanhol como língua multidimensional e intercultural no território brasileiro, saindo do lugar de língua parecida, logo fácil, e que não precisa ser estudada
Infanger (2011)	ser ou não uma boa professora dúvidas sobre se saberão ou não “passar conhecimento” quanto mais conhecimento possuírem, melhor passarão.
Bohnen (2011)	Apagamento das experiências do estágio péssimas condições em que foi cursada a graduação modelo de professor ideal ou herói (que pode dar conta de tudo, pode ter sido construída em oposição à figura do mau professor) idealização da aquisição da língua espanhola
Morales (2012)	falha/falta da formação dos professores de espanhol questionamentos sobre papel do professor de línguas, especialmente no contexto atual do ensino de espanhol no Brasil repensar a função do ensino superior propor um diálogo mais próximo com os outros níveis de ensino nos quais o professor atuará
Anicézio (2012)	Ideal de pronúncia imitativa do nativo currículos deveriam ser mais tolerantes, mostrando que a pronúncia como o nativo não é a única correta e aceitável
Silva (2013)	relação conflituosa entre a teoria e a prática (como sendo uma relação dicotômica teorias” estudadas no curso de formação são nomeadas/designadas “muito distantes da realidade, fazer prescritivo das professoras formadoras
Fiuza (2013)	aulas no curso de Letras que reproduzem as aulas oferecidas nas escolas de idiomas (o aluno se forma sem saber ensinar a língua). escolha da maioria dos professores pelo espanhol europeu em detrimento do americano
Dominguez (2013)	Sentimento de amor pelo idioma desvalorização da carreira modelo dos professores que fizeram parte do seu crescimento enquanto pessoa e profissional
Souza e Souza (2013)	currículos que ainda não atendem às demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais global e digital (desatualização dos cursos) modelo de formação pouco ou nada reflexivo que repete práticas metodológicas arcaicas não reconhecimento da autonomia nem desenvolvimento de competências específicas para o professor de LE. novo perfil do profissional que ensina línguas necessidade de aumentar a carga horária do estágio supervisionado para que propicie espaços de reflexão, instituir disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da competência comunicativa
Sousa (2013)	falta de identidade dentro da instituição, que está diretamente ligada à imagem e ao papel do professor de língua estrangeira reprodução dos modelos em nossas escolas regulares caráter de desprestígio porque é feito sem planejamento
Machado (2016)	perspectiva nativocêntrica - déficit identitário (identificação negativa para o professor de ELE não nativo). representação de que todo falante nativo de uma língua estrangeira é potencialmente um “professor” dessa língua, mesmo que não tenha qualquer tipo de formação técnica.
Gonzales Belaonia (2016)	esvaziamento e desmotivação nos cursos destinados à formação de professores de língua espanhola, situação pessimista para esse profissional (professor de língua espanhola). Necessidade de ser lotado em várias escolas para cumprir uma carga horária que possibilite um salário digno

Quadro 1: Pesquisas sobre identidade profissional docente do professor de língua espanhola no Brasil

As pesquisas anteriormente arroladas corroboram uma das conclusões às quais chega El Kadri (2010):

a relação do profissional com a língua que ensina apresenta-se como o principal fator constituinte da identidade destes professores. A comparação

constante com os padrões do falante nativo, a insegurança e incertezas quanto ao seu desempenho lingüístico e uma emergente valorização da identidade nacional brasileira presente nas pesquisas demonstram uma relação permeada de incertezas e conflitos que está sempre em busca de algo mais, numa relação de “falta de”. O que se percebe, contudo, é que os saberes pedagógicos – também outro principal constituinte da identidade profissional dos professores – tampouco são mencionados, o que apresenta a ilusão de que ser bom professor é saber bem a língua. (EL KADRI, 2010, p.84).

Cientes da importância do papel da linguagem nas formas de organização social e profissional, nos fundamentamos teoricamente nas contribuições de Machado (2002, 2009) e Machado e Bronckart (2005) e partimos do pressuposto teórico de que a ação, mediada pela linguagem, é o resultado da apropriação das propriedades de atividade social humana, verbais ou não-verbais. Nesse sentido, o agir comunicativo mobiliza conhecimentos construídos historicamente e de forma coletiva nas interações entre grupos. Concordamos com Machado (2009) quando esta afirma que:

Para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional. (MACHADO et alii, 2009, p.18).

Consideramos, portanto, que os relatos de professores em formação inicial (em formato de portfólios) e, posteriormente, em início de carreira sobre a situação de trabalho podem evidenciar aspectos de constituição de identidade profissional, construídos historicamente e situados no tempo e espaço presentes. Machado e Bronckart (2005, p.187) definem que:

O chamado trabalho prescrito, homogeneizado pela instituição escolar, é frequentemente delineado nos chamados textos prescritivos, que incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc ... enquanto o trabalho realizado varia a cada situação de ensino específica, caracterizando-se por uma transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, diante das necessidades específicas com as quais se confronta. (MACHADO e BRONCKART, 2005, p.187).

A constituição de identidade profissional está diretamente relacionada com representações sociais e, no caso do contexto brasileiro de ensino de espanhol, há determinadas

visões relacionadas a essa **língua singularmente estrangeira** (CELADA e GONZÁLEZ, 2000) que reforçam imaginários brasileiros de que “o espanhol é fácil”, de que “basta decorar listas de palavras de falsos amigos” que podem incidir sobre a constituição identitária de professores. Também vale destacar que os eventos ocorridos nos cenários políticos, nacionais e internacionais, também impactam a carreira docente e contribuem para reconfigurações de identidades profissionais.

Nesse sentido, embora não seja nosso objetivo discutir os impactos do novo cenário político instaurado a partir de 2016 em relação à Educação e, mais especificamente, ao ensino de espanhol, à reformulação do Ensino Médio, às reformas da Previdência e das Leis Trabalhistas, consideramos imprescindível destacar que essas reformas propostas certamente produzirão novas identidades docentes, pois produzirão novas condições materiais de trabalho e lugares simbólicos para professores de língua espanhola.

Apresentaremos, no próximo capítulo, o percurso investigativo da pesquisa.

CAPÍTULO 2

PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, caracterizamos a natureza qualitativa da pesquisa, baseada em um estudo de caso exploratório, com a apresentação do contexto, dos participantes e dos dados coletados. Também apresentamos os procedimentos de coleta e análise dos dados, baseando-nos na metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Ao final, apresentamos, de forma sintética, ilustrações do percurso investigativo e do movimento interpretativo e dados analisados pela pesquisa.

2.1 A natureza, os objetivos e perguntas de pesquisa

Trata-se de um estudo de caso de cunho exploratório (YIN, 1984), natureza qualitativa com uso de dados quantitativos, que se insere na perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986) e tem nos procedimentos etnográficos de coleta e análise de dados (MOITA LOPES, 1994, 1996) sua base de sustentação.

Yin (1994, p.168) defende que os estudos de caso exploratórios buscam levantar hipóteses e perguntas relevantes que possam orientar futuras pesquisas pois podem “cobrir o assunto ou problema a ser explorado, os métodos de exploração, as descobertas da exploração, e as conclusões”.

O objetivo central da pesquisa foi, portanto, explorar um contexto de formação de professores e **discutir as relações** entre a formação inicial oferecida pelo curso de Letras da UFSCar e as práticas profissionais de ensino de língua espanhola de egressos do curso em “início de carreira” (HUBERMAN, 2000), buscando compreender alguns dos aspectos do processo de desenvolvimento profissional docente ainda na formação inicial.

Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é a percepção dos egressos em início de carreira sobre sua formação inicial?
- 2) Quais aspectos relacionados com a constituição identitária como professor de língua espanhola são evidenciados ainda na formação inicial no portfólio docente? Quais desses aspectos são recorrentes em outras pesquisas desenvolvidas sobre a mesma temática?

A visão interpretativista que embasa o estudo considera o contexto social no qual se inserem os participantes da pesquisa, observando as interações entre eles, com base sempre nas ações humanas. Segundo Moita Lopes (1994), o estudo interpretativista enfoca a “subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (1994, p.332).

Sendo extremamente subjetivos, os significados conferidos às interações não devem ser tomados como a única verdade existente; ao contrário, é necessário considerar que cada interação decorrente de cada contexto específico produz seu significado subjetivo e particular, o que pode levar a diferentes interpretações.

Para Erickson (1986), a pesquisa interpretativista apresenta como objetivo primordial “descobrir e comunicar as perspectivas significativas das pessoas estudadas, como um intérprete faz quando traduz o discurso do falante ou do escritor” (1986, p.123). O autor corrobora a necessidade de investigar o contexto social no qual se insere cada participante, rechaçando, assim, o estabelecimento de categorias pré-estabelecidas de observação que acabam por falsear os dados obtidos e, conseqüentemente, a análise que deles resulta.

Seguindo as premissas de Erickson (1986) e Moita Lopes (1994) descritas acima, buscou-se dar voz aos participantes dessa pesquisa, considerando sempre o contexto social no qual se inserem. Suas próprias interpretações sobre os eventos investigados são consideradas primordiais para as análises conduzidas pela pesquisadora.

Para cumprir com um dos objetivos da pesquisa, o de descrever e analisar o currículo vigente do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de São Carlos, no intuito de constatar se o mesmo oferece oportunidade a seus alunos de construir, em sua formação inicial, conhecimentos e competências que serão mobilizados em suas práticas profissionais como professores de língua espanhola, consta como fonte de dados o "Projeto Pedagógico do Curso de Letras", reformulado em 21 de julho de 2008.

Segundo Machado e Abreu Tardelli (2005, p. 13), a análise documental pode fornecer informações e características textuais e enunciativas sobre documentos do contexto educativo e, nesse sentido, evidenciar de que forma configuram-se as tarefas prescritas aos docentes, auxiliando o pesquisador a compreender:

uma série de questões que permitem sua operacionalização, tais como: Quais são os elementos do trabalho docente que são tematizados? (seus conhecimentos, suas competências, suas atitudes, o papel e os conhecimentos, competências e atitudes dos alunos?) Qual é o grau de generalidade ou de especificidade com que são elencadas as tarefas prescritas aos professores?

Que tipo de responsabilidade é atribuída aos professores? Para desenvolver que tipo de processos? (MACHADO e ABREU TARDELLI, 2005, p.13).

Além da análise documental, nossa pesquisa também baseia-se na análise de respostas a um questionário semi-estruturado, na análise de excertos de portfólio docente produzidos pelos participantes durante a formação inicial e na confrontação com resultados de pesquisas anteriores.

Passaremos a caracterizar o contexto, os participantes, formas de coleta e análise dos dados.

2.2 Contexto: a UFSCar e o curso de Letras

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi criada em 1968, tendo sido a primeira dessa natureza no interior do Estado de São Paulo. A Universidade possui quatro *campi*³⁶, sendo o principal localizado em São Carlos, município distante 235 km da capital do Estado. Atualmente, a UFSCar oferece nos quatro *campi* 65 cursos de graduação, sendo 58 cursos presenciais, 2 do convênio PRONERA e 5 cursos na modalidade a distância, 75 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e um diversificado conjunto de programas de pesquisa e de extensão. Dados do relatório de gestão, publicado em 2014³⁷, apontam que a comunidade universitária atualmente é formada por 20.475 alunos e 2.101 servidores docentes e técnicos-administrativos.

Para oferecer formação sólida a esses futuros profissionais, a UFSCar conta com um corpo docente de alto nível de qualificação, composto por 98,92% de doutores ou mestres. Em sua maioria, os professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, em regime de Dedicção Exclusiva à Universidade.

A UFSCar tem uma forte tradição em cursos de formação de professores para os diferentes níveis da Educação Básica brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) pois, dos seus 65 cursos de graduação, 20 são cursos de Licenciatura, distribuídas nas principais áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática, Letras, Educação Física, Música, Educação Especial, Geografia, Pedagogia e Filosofia.

³⁶ Além do *campus* de São Carlos, a UFSCar também possui o *campus* de Araras (distante 170 km da capital), o *campus* de Sorocaba (distante 100 km da capital) e o *campus* Lagoa do Sino (distante 266 km da capital, em Buri).

³⁷ Dados disponíveis para consulta em: <http://www.ccs.ufscar.br/dados-da-ufscar>

Recentemente, a Administração Superior da UFSCar, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação, tem promovido ações de fortalecimento dos cursos de Licenciatura. Destacam-se, dentre essas ações, a realização anual do Fórum das Licenciaturas e a organização de reuniões periódicas do PRODOCÊNCIA, que têm possibilitado a reflexão e o debate sobre questões acerca da profissão docente, da escola como *lócus* preferencial de atuação docente e sobre o perfil de professor a ser formado na UFSCar.

Nos últimos anos, a UFSCar vem respondendo a diversos editais e chamadas públicas, relacionados com a melhoria do ensino e da qualidade da formação inicial de professores. Nesse sentido, diversos docentes do curso de Licenciatura em Letras, ao buscarem a diversificação de suas ações formativas, foram contemplados com o financiamento e a viabilização das seguintes ações: a) Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), período de 2007 a 2011 e de 2014 a 2017; b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde 2009; c) Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) Capes/Universidade de Coimbra, 2010 a 2012, com projeto interdisciplinar, e 2011 a 2013 com projeto exclusivo da Letras, e Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) Capes/Universidade de Aveiro, 2013 a 2015; d) Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Portuguesa no Mercosul (CAPES/MERCOSUL), de 2012 a 2013; e) Programa Capes-FULBRIGHT para assistentes de ensino de Língua Inglesa, de 2011 a 2014; e f) Idiomas sem Fronteiras, desde 2013.

Em consonância com as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** (BRASIL, 2002), o curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, por meio de seu Projeto Pedagógico, visa articular, em seu currículo, os conhecimentos das diferentes áreas na formação profissional dos futuros professores de línguas.

Nesse sentido, o curso tem buscado diversificar as ofertas formativas e contemplar, em suas disciplinas e atividades oferecidas, os diversos conteúdos curriculares e suas adequações às situações pedagógicas, focalizando os problemas e as especificidades das etapas e modalidades previstas para a educação básica.

Anualmente, 40 estudantes ingressam no curso de Licenciatura em Letras da UFSCar – que é oferecido apenas no período noturno –, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU³⁸). No momento da matrícula, os 40 (quarenta) estudantes se dividem entre as duas habilitações duplas oferecidas pelo curso (Português/Inglês e Português/Espanhol). O ano acadêmico divide-se em dois semestres, e o estudante deve matricular-se no início de cada

³⁸ Dados disponíveis para consulta em: <http://sisu.mec.gov.br/>

semestre letivo nas disciplinas previstas na grade curricular. A oferta de disciplinas é semestral, o curso tem duração de 5 (cinco) anos e seu objetivo é a formação de professores de língua portuguesa, espanhola e inglesa e de suas respectivas literaturas para o Ensino Fundamental e Médio.

O perfil do profissional de Letras a ser formado pelo Curso orienta-se, entre outros, por princípios como: aprender de forma autônoma e continuada; produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias e serviços; empreender formas diversificadas de atuação profissional; desenvolver sua atuação de modo inter/multi/transdisciplinar; pautar-se pela ética e pela solidariedade; exercer com sensibilidade e equilíbrio a condução de suas atividades.

O profissional formado em Letras pela UFSCar deverá, ainda, ter profunda compreensão da realidade socioeconômica brasileira e consciência de que é ela, em última instância, quem vai determinar as pressões e limites impostos aos processos de ensino e aprendizagem no sistema formal de ensino, no interior do qual ele provavelmente vai atuar.

Para formar profissionais com esse perfil, a Licenciatura em Letras da UFSCAR, além do trabalho cotidiano no ambiente universitário, procura incentivar e promover a mobilidade e o intercâmbio estudantil, acreditando que a experiência internacional pode contribuir para a melhoria da qualidade de nossos estudantes e futuros profissionais da educação: a ampliação de horizontes acadêmicos e culturais é imprescindível para o profissional que deve atuar de forma competente com a linguagem e, mais importante, que deve, como professor, conduzir seus alunos na direção de uma atitude crítica a respeito dos discursos que a sociedade produz e nos quais estamos imersos.

Por todos esses motivos, desde a sua implantação, o curso de Letras tem se destacado pela excelência na formação de professores na área de ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas – o que se confirma, entre outros fatores, pelas notas 5 (cinco) (nota máxima) que obteve em todas as avaliações do ENADE³⁹ e pela significativa inserção dos egressos na rede de ensino – e também pela formação de pesquisadores que motivaram a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Mestrado e Doutorado), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura (Mestrado) e do programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado Profissional).

Ressaltamos que a formação de professores proposta pelo curso de Licenciatura em Letras da UFSCar se dá em uma dupla perspectiva: da integração de saberes, mobilizando conteúdos teóricos e práticos, gerais e específicos e de consolidação de ações transversais e

³⁹ Dados disponíveis para consulta em: <http://portal.inep.gov.br/enade>

interdisciplinares nos campos do ensino e da pesquisa voltados à formação de professores. Pauta-se, para tanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), ao enfatizar que o professor deve incorporar a reflexão sobre a sua prática, a fim de ser capaz da tomada de decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceptor de projetos de ensino.

Tendo em vista as diretrizes, o curso busca desenvolver uma formação inicial que capacite futuros professores para atuarem de forma significativa na sociedade, na tentativa de superar a abordagem denominada “racionalidade técnica” (CUNHA, 2001). Pressupõe, portanto, que não existe a possibilidade da aplicação direta de métodos pedagógicos aos problemas do ensino.

Considerando que os currículos dos cursos de formação de professores estão atualmente configurados na perspectiva do modelo de *competências* (SACRISTÁN, 2011), tomando diversos instrumentos de avaliação como reguladores de suas políticas (FREITAS, 2002), importa não somente o trabalho com os saberes e conhecimentos disciplinares, mas principalmente com a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar imprevistos.

Dessa forma, é desejável que o processo de formação inicial ofereça espaços e momentos de reflexão e debate, posicionando o futuro professor como profissional investigador da prática docente. Aqui, pressupõe-se que haja articulação entre saberes teóricos e saberes da experiência, em um movimento que contribua para a **constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização** (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

Assumem-se como princípios teóricos, pelo curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, que a formação docente é um processo permanente e que envolve a valorização da identidade profissional dos professores.

Se partirmos dos pressupostos expostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1996) para a área de LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, por exemplo, encontraremos o eixo das competências pautado na compreensão da linguagem como patrimônio e como via de acesso.

Nessa perspectiva, o estudo da língua materna e a compreensão de suas variedades faz parte do processo de formação de uma identidade - cultural, nacional e até mesmo subjetiva; no caso das línguas estrangeiras, compreendê-las é poder compreender os diferentes padrões culturais e expressivos, de diferentes povos e culturas; sem isso tornar-se-ia

impossível a convivência com a diferença e, por conseguinte, a própria compreensão de si que se dá, via de regra, pela interação com o outro.

O trabalho com a língua materna e suas variações, bem como a língua estrangeira, possibilita ao sujeito a inserção produtiva e crítica na sociedade da qual faz parte, uma vez que lhe dá possibilidades de confrontar opiniões, elaborar as suas próprias, relacionar os diferentes textos com os diferentes contextos de recepção, acessar o patrimônio cultural e simbólico do mundo.

A questão que se coloca a partir das considerações dos PCN a respeito das competências desejáveis para a área de LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS diz respeito ao perfil do profissional que, formado nas Letras e licenciado para atuar como professor nos diferentes ciclos de ensino brasileiros, seja capaz de conduzir seus alunos no desafio de “saber usar a língua em situações subjetivas e ou objetivas que exijam grau de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores” (PCN, 2010, p. 64).

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de egressos das turmas que concluíram o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos, localizada no interior do Estado de São Paulo. Foram convidados a participar os egressos do curso que optaram pela habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, formados nos anos 2013 a 2015 e que se encontravam atuando como professores há, no máximo, 3 anos, caracterizando, segundo Huberman (2000), a fase de “início de carreira”.

A escolha do recorte temporal se deve ao fato de o Projeto Pedagógico do curso ter sofrido reformulação em 2008, o que significa que os egressos que se formaram entre 2013 e 2015 necessariamente cursaram o novo currículo. Além disso, interessava-nos pesquisar professores em início de carreira e, portanto, essa escolha temporal nos permitiu selecionar para o estudo professores recém-formados em início de carreira.

O conjunto total de egressos, formados entre 2013 e 2015, dos anos selecionados totaliza 45, sendo que, destes, 9 egressos consentiram em participar da pesquisa respondendo ao questionário online, o que contabiliza 20% do número total de sujeitos convidados a participar do estudo.

Todos os participantes foram convidados por e-mail a participarem voluntariamente do estudo⁴⁰, com o envio de um link para respostas em um questionário semi-estruturado online⁴¹.

Vale mencionar que em 2011 foi realizada pela própria instituição uma pesquisa com egressos do curso de Letras da UFSCar⁴² que contou com a participação de 12% de respondentes em relação ao total esperado. Esse conjunto era composto por egressos que haviam cursado o primeiro currículo, da criação do curso, antes da reformulação de 2008.

O fato de grande parte dos participantes da pesquisa (7 de 9) terem participado também do PIBID⁴³, sendo capazes de refletir sobre a prática docente antes mesmo de sua inserção no mercado de trabalho como profissionais já licenciados, conferiu um dado relevante à caracterização desses participantes, tendo em vista que os mesmos já possuíam subsídios para refletir sobre sua prática profissional, contrastando-a com sua formação ainda em andamento, podendo valorizar os conhecimentos e competências em construção e exigidos pela docência, bem como levantar as lacunas existentes em sua formação antes mesmo de concluírem o curso de Letras.

Diante desse dado, procedemos à seleção e organização dos registros produzidos pelos participantes em formato de portfólio no âmbito de suas participações como bolsistas do PIBID-UFSCar.

2.4 Procedimentos de coleta dos dados

Antes da realização da coleta de dados, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e, após a aprovação, demos início em 2015 à etapa de coleta dos dados.

Inicialmente, procedemos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das concepções sobre formação docente presentes na Introdução do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras da UFSCar. Para tanto, procedemos à categorização de aspectos relacionados à **constituição de identidade profissional docente** da proposta curricular, tomando como base as orientações e diretrizes nacionais para a formação de professores.

⁴⁰ A carta convite, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se nos Anexos.

⁴¹ O questionário utilizado encontra-se nos Anexos.

⁴² É possível verificar os resultados por meio de: <http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/pdf/resultados-da-avaliacao/2011/sao-carlos/egressos/curso-30-letras-licenc..pdf>. Alguns dados obtidos por meio dessa pesquisa institucional poderão ser mencionados em nossa Tese, a título de comparação.

⁴³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, apresentado no capítulo anterior.

De posse das análises sobre o currículo do curso, elaboramos um questionário semi-estruturado, com objetivo de **identificar** quais relações alguns egressos estabeleciam entre a formação inicial recebida e sua atuação profissional em início de carreira. Como critério para escolha dos participantes, selecionamos aqueles que haviam se formado na dupla habilitação português-espanhol, tendo estudado pelo currículo vigente reformulado em 2008, a saber, os concluintes do curso nos anos de 2013, 2014 e 2015. O universo total de licenciandos egressos era composto por 45 alunos e contamos com resposta de 9 egressos, o que equivale a 20 % do total.

A escolha pelo tipo de questionário semi-estruturado se deve ao fato de acreditarmos que as perguntas de respostas abertas dão oportunidades para que os participantes expressem suas próprias opiniões quanto a sua formação acadêmica sem que sejam restringidos pelo conjunto de afirmações pré-estabelecidas presentes nas perguntas fechadas.

Por outro lado, as perguntas de respostas fechadas, ainda que possuam a desvantagem de demandar que os participantes escolham uma afirmação pré-estabelecida a respeito de suas próprias vivências e experiências, fazendo muitas vezes com a resposta seja dada por uma aproximação de ideias e não com a exatidão desejada, podem levar a uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Ou seja, as perguntas fechadas, justamente por serem mais restritivas e diretas, oferecem mais subsídios para que os pesquisadores façam inferências e interpretações que os levem a cumprir com os objetivos do estudo.

Os dados coletados por meio da aplicação do questionário foram inicialmente categorizados e analisados a luz da análise documental do Projeto Pedagógico do curso em questão, a fim de nos permitir responder às perguntas de pesquisa e garantir o rigor científico necessário ao tratamento dos dados

A partir das respostas obtidas com o questionário, identificamos que uma das variáveis recorrente nas respostas era a participação dos egressos no PIBID durante a formação inicial.

Portanto, após a coleta dos dados por meio dos questionários, selecionamos os portfólios de 3 egressos do conjunto inicial de 9 que haviam vivenciado experiências com a língua espanhola no PIBID e nos voltamos para a análise de alguns dos aspectos relacionados com a constituição de **identidade profissional** evidenciados, ainda na formação inicial, nos relatos desses egressos em forma de **portifólio docente**.

Vale destacar que os **portifólios**, no âmbito do PIBID-UFSCar, funcionam como “instrumento formativo, organizador e revelador de aprendizagens ocorridas (SÁ-CHAVES, 2004; ALARCÃO, 2003)”, sendo que, no contexto do PIBID-UFSCar:

não há um modelo previamente definido em termos textuais, uma vez que o objetivo principal é possibilitar que cada licenciando reúna evidências sobre seu processo de formação profissional e possa refletir sobre ele, compreendendo os aspectos envolvidos na docência a partir do diálogo com supervisores e professores da universidade. Ao realizar o registro de situações vivenciadas, cada licenciando opera recortes das realidades apreendidas e assume a responsabilidade daquilo que diz, em um movimento de evidenciar e compreender aspectos da profissionalidade docente. Podem constar dos portfólios descrições, narrações sobre aspectos vivenciados, fragmentos e citações de falas de envolvidos no processo, excertos de textos teóricos, imagens, ilustrações, anexos, enfim, tudo aquilo que cada licenciando considere relevante e fundamental em seu trajeto. (GREGOLIN, 2015, p.106-107).

A escrita dos portfólios selecionados para análise em nossa pesquisa ocorreu nos anos de 2012 e 2013, momento em que os participantes de nossa pesquisa ainda encontravam-se como alunos do curso de Letras e participando do PIBID-UFSCar.

A partir da análise dos aspectos presentes nesses portfólios, procedemos à confrontação dos resultados obtidos em nossa pesquisa com os resultados obtidos em pesquisas anteriormente desenvolvidas sobre a mesma temática, com objetivo de problematizar aspectos que têm contribuído, no plano nacional, para a constituição de **identidade profissional de professores de espanhol**.

Por meio da revisão bibliográfica, realizada por meio do Portal Capes de Teses e Dissertações, nos deparamos com 11 pesquisas de mestrado e 3 pesquisas de doutorado concluídas entre os anos de 2003 e 2016 no Brasil. Os resultados obtidos nos permitiram contextualizar as pesquisas que abordam a temática da **identidade profissional docente do professor de língua espanhola** no Brasil, contrastando nossos resultados com os resultados anteriormente obtidos nessas pesquisas.

Apresentamos, a seguir, a ilustração do percurso investigativo seguido:



Ilustração do Percurso Investigativo da pesquisa

2.5 Categorias e procedimentos de análise

Como procedimento metodológico de análise, nos baseamos na análise de conteúdo (BARDIN, 1977) que possui como objetivos:

(...) a ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? - e o enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão. (BARDIN, 1977, p. 29).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser desenvolvida em três etapas: a) estabelecimento da unidade de análise; b) determinação das categorias de análise e c) seleção de amostra do material de análise.

Na primeira etapa das análises de nossa pesquisa, a definição da unidade de análise estabelecida consiste nos enunciados/características que expressam concepções sobre aspectos que constituem identidade profissional docente.

Para tanto, a análise do Projeto Pedagógico baseou-se na seleção de enunciados presentes em sua “Introdução” que tematizavam a profissão docente. Buscamos, dessa forma, selecionar os aspectos relacionados com a **constituição de identidade docente de professores de língua** (espanhola) e problematizá-los à luz de nossa fundamentação teórica. Também foi objeto de análise a estrutura curricular, com a distribuição das cargas horárias entre as disciplinas, com objetivo de identificar se havia equilíbrio entre as disciplinas de caráter teórico e de prática como componente curricular.

A segunda etapa das análises de nossa pesquisa consistiu na definição de duas grandes categorias de análise: 1) aspectos relacionados com a “sensação de despreparo pedagógico” e 2) aspectos relacionados com a “falta de proficiência”, por partirmos da hipótese de que estas seriam as percepções de egressos do curso em início de carreira. Essas categorias também foram recorrentes em pesquisas anteriores que se ocuparam dessa temática, conforme demonstramos em nossa Revisão Bibliográfica.

Como terceira etapa das análises de nossa pesquisa, selecionamos os resultados das análises do Projeto Pedagógico, que nos auxiliaram na elaboração do Questionário semi-estruturado. As respostas fechadas ao Questionário foram tabuladas e analisadas em termos

quantitativos e qualitativos e as respostas dissertativas foram categorizadas seguindo a classificação anteriormente proposta em dois sub-conjuntos: aspectos relacionados com a “sensação de despreparo pedagógico” e com a “falta de proficiência”.

Após as análises dos questionários, nos voltamos para a análise dos portfólios docentes de alguns dos participantes. Com as análises, também buscamos agrupar os aspectos narrados nas categorias propostas (“sensação de despreparo pedagógico” e “falta de proficiência”).

Nossos resultados foram confrontados com resultados de pesquisas anteriores e tecemos algumas considerações a respeito dos aspectos que incidiram na constituição identitária dos participantes de nossa pesquisa.

Apresentamos, a seguir, a ilustração sobre os movimentos interpretativos e dados analisados:

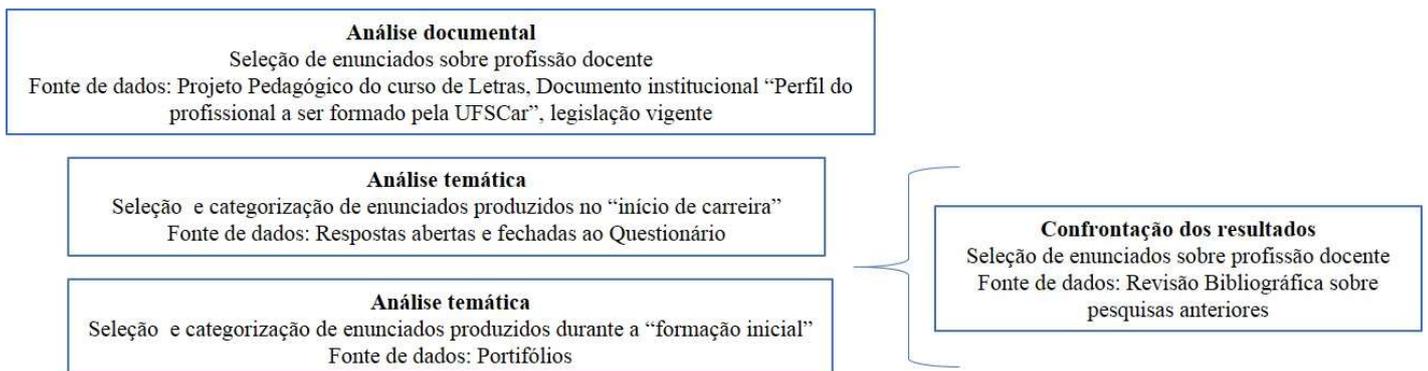


Ilustração do movimento interpretativo e dados analisados pela pesquisa

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar os dados coletados e as análises sobre os aspectos que podem incidir na constituição identitária do grupo de professores de espanhol, egressos do curso de Letras da UFSCar, em início de carreira. Para tanto, apresentamos as análises a partir da triangulação dos seguintes dados: a) Exigências contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que regulam os cursos de formação de professores e, mais especificamente, os cursos de Letras no Brasil e aspectos presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (principalmente, objetivos e estruturação curricular, bem como concepções verificadas em algumas das ementas das disciplinas), no intuito de refletir sobre as implicações que tal estruturação pode apresentar sobre a constituição de identidades dos professores de espanhol formados pela UFSCar⁴⁴; b) análises dos dados coletados por meio do questionário junto ao grupo de egressos, com objetivo de verificar quais aspectos são apontados como aqueles que incidem sobre suas identidades profissionais; c) lacunas e aspectos apontadas pelos egressos em sua formação inicial, nos portfólios produzidos por estes no âmbito do PIBID; e d) análise comparativa dos aspectos identificados em nosso contexto e aspectos encontrados em pesquisas anteriores e sistematizadas por meio de revisão bibliográfica.

3.1 Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar

O projeto pedagógico que se encontra vigente desde 2008 é resultado de uma reformulação do projeto pedagógico instituído em 1996, quando foi criado o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos. Essa reformulação, que resultou de discussões promovidas pelo Conselho de Curso, procurou atender à normativa vigente e abordar vários tópicos que haviam sido apontados como merecedores de atenção, tais como: atualização do perfil profissional a ser formado conforme as mudanças que se operaram na sociedade durante o período de tempo transcorrido; consideração das opiniões de alunos e docentes sobre os aspectos positivos e negativos do curso, levantadas durante o processo de

⁴⁴ No capítulo 4, serão confrontados os resultados das análises do projeto pedagógico do curso de Letras com as percepções dos egressos sobre sua formação acadêmica expostas neste capítulo, no intuito de averiguar as possíveis relações entre o projeto pedagógico do curso e suas implicações para a formação docente, segundo os próprios egressos.

avaliação institucional (PAUIB); e ajustamento às novas legislações instauradas pelo Conselho Nacional de Educação no que tange à duração dos cursos e as horas mínimas exigidas para os diferentes componentes curriculares. (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.4).

Em sua apresentação, o Projeto Pedagógico do Curso afirma que, embora tenham sido realizadas mudanças significativas no sentido de adequar o currículo às novas demandas da sociedade bem como às novas legislações educacionais, optou-se por manter a estrutura curricular básica, principalmente no que diz respeito às áreas de conhecimento contempladas, em função dos bons resultados atingidos por seus alunos egressos (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.4-5).

Dessa forma, do currículo elaborado em 1996 manteve-se o tempo de duração do curso de 5 anos, divididos em 10 semestres, o turno noturno para oferta do curso, a disponibilização de 40 vagas a serem igualmente divididas entre as duas habilitações (Licenciatura em Letras com habilitação em Português-Inglês ou Licenciatura em Letras com habilitação em Português-Espanhol) e as áreas de conhecimento, sendo elas:

Linguística e Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa, Educação, Metodologia de Ensino e Psicologia da Educação, comuns às duas habilitações, e Língua Inglesa e suas Literaturas, para a habilitação Português-Inglês, e Língua Espanhola e suas Literaturas, para a habilitação Português-Espanhol. (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.5)

Essas áreas de conhecimento encontram-se agrupadas em três grandes componentes denominados **núcleo comum** (que abrange os fundamentos linguísticos e literários da língua portuguesa e das duas línguas estrangeiras ofertadas pelo curso), **parte diversificada** (que compreende especificamente à formação em língua inglesa ou espanhol) e a **parte pedagógica** (que encerra questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas nos mais diversos contextos educacionais (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.5).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, regulamentadas pela Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, em seu **Art. 2º** estabelecem que

o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação

básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, p.34)

Assim sendo, cumprindo com o exigido pelas Diretrizes, o projeto pedagógico do curso de Letras da UFSCar estabelece como **perfil profissional** a ser desenvolvido durante seu curso um profissional da linguagem que não meramente seja proficiente em uma língua estrangeira ou que domine plenamente a norma culta de sua própria língua, mas que seja capaz de ponderar sobre fatos linguísticos e literários, considerando a relação indissociável que eles estabelecem com a sociedade e a história, baseando-se, para tanto, em teorias assimiladas de forma crítica e dialógica (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.5).

O projeto pedagógico prevê, ainda, que a formação pedagógica do aluno não seja conduzida de forma abstrata, “mas contextualizada, de modo a abranger a diversidade das realidades linguística e educacional para que, mediante uma compreensão dos fatos, o ensino se apresente como uma resposta” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.5). O curso prima também pela formação de um profissional que tenha plena consciência a respeito da realidade sócio-econômica do Brasil e das implicações que tal realidade acarreta em sua atuação profissional, sendo capaz de assimilar e superar as pressões que se fazem presentes nos mais diferentes contextos educacionais que encontrará em sua prática profissional.

Com relação às **competências gerais e habilidades específicas** a serem desenvolvidas durante o período de formação, bem como os **conteúdos mínimos** que devem figurar no curso, estes encontram-se divididos por área no projeto pedagógico do curso de Letras da UFSCar.

A **área de Linguística e Língua Portuguesa** tem por objetivo propiciar condições para que o aprendiz compreenda a linguagem em virtude das diversas teorias que versam sobre os estudos linguísticos, sendo capaz de manipular distintas propostas de análise linguística, **sempre respeitando a íntima relação que se estabelece entre teoria e prática**. No sentido de impulsionar o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, a área busca levar à reflexão, a partir de um abrangente quadro teórico, sobre o **processo de ensino e aprendizagem da língua materna** (encerrando discussões sobre os campos que compõem os estudos linguísticos, sendo eles: fonéticos/fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos). Assim sendo, “a área volta-se para a formação de um profissional que tenha domínio sobre as questões de linguagem articuladas aos processos de ensino-aprendizagem de línguas” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.9).

É definida como competência da **área de Literaturas de Língua Portuguesa** a formação de um profissional que conceba a literariedade como um conceito transitório, influenciado pelas pressões de ordem política, social e econômica, que se utiliza da linguagem de modo específico ao privilegiar os aspectos estéticos da língua. Dessa forma, o curso deverá procurar dotar o aluno da habilidade de “conhecer a formação e o desenvolvimento das Literaturas de Língua Portuguesa, bem como a constituição do seu cânon específico, constituído ao longo da história, sendo capaz também de proceder ao exame e à interpretação crítica de suas obras mais relevantes” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.10).

A parte diversificada, por sua vez, constituída pela **área de Línguas Estrangeiras**, é a responsável pelo desenvolvimento da competência que prima pela formação de um profissional que supere os estereótipos da superioridade do mundo linguístico dominante, sendo capaz de reconhecer o valor, a importância e a riqueza das variantes sociais e regionais das línguas. Desse modo, cabe à área prover condições para que o profissional em formação avalie a língua em seus contextos autênticos de uso, e não somente em situações de contato pedagogicamente mediadas. No caso específico da Língua Espanhola, isso manifesta-se através da consideração da língua “nos processos de integração da América Latina” bem como a reflexão acerca da “**influência das políticas linguísticas sob o ensino formal das línguas**” e sobre o “funcionamento dos estereótipos e do imaginário positivo ou negativo no **processo de aquisição da língua alvo**” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.11-12).

É de competência da **área Pedagógica** o desenvolvimento de um profissional capaz de articular os conteúdos específicos assimilados durante sua formação acadêmica ao **exercício de sua prática docente**, estando ciente dos complexos **processos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas**, tanto os de ordem cognitiva quanto os de caráter psicológico, social, cultural e político. Para tanto, a área objetiva “formar o professor de línguas para atuar como um educador concebendo a aprendizagem e os aprendizes como múltiplos e heterogêneos” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.13).

Vale destacar que, em seu Projeto Pedagógico, o curso de Letras da UFSCar apresenta como objetivos trabalhar aspectos diretamente relacionados com a profissão docente de forma explícita em todas as áreas, exceto na área de Literaturas de Língua Portuguesa, o que pode ser interpretado como uma lacuna em termos de organicidade de proposta curricular.

Por meio de seus mecanismos de **avaliação**, a UFSCar procura garantir não só a adequação de seu curso às regulamentações governamentais como também a qualidade da formação oferecida aos seus alunos. Assim sendo, no que diz respeito à avaliação da relação entre o perfil profissional, suas respectivas competências e o projeto pedagógico do curso, são

realizados encontros bimestrais entre coordenadores do curso, alunos e funcionários administrativos no intuito de propiciar discussões sobre cada área específica de conhecimento, levantando questões inerentes ao curso a serem repensadas (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.7).

No que concerne especificamente à **estruturação do curso**, esta encontra-se fundamentada não só pelo perfil profissional almejado como também pelos processos avaliativos que indicaram mudanças a serem operadas no primeiro projeto pedagógico do curso, sobretudo no que diz respeito a uma maior flexibilização na oferta de disciplinas (através do oferecimento de disciplinas de caráter obrigatório, eletivo e optativo), um maior equilíbrio e articulação entre as áreas de conhecimento, a revisão do quadro de disciplinas oferecidas e a quebra de pré-requisito entre elas.

Dessas adequações curriculares realizadas, resultou um currículo estruturado em três grandes componentes: o **núcleo comum** (composto pelas áreas de Linguística e Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos correspondentes às duas habilitações), a **parte diversificada** (formada pelas áreas de Língua Espanhola e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas) e a **parte pedagógica** (que encerra as áreas de Educação, Metodologia de Ensino e Psicologia, correspondentes às duas habilitações).

Cada área de conhecimento é então dividida em subáreas agrupadas segundo os conteúdos curriculares que compreendem, ficando a cargo de cada subárea um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, alocadas nos Departamentos de Letras, Educação, Metodologia de Ensino e Psicologia (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.8-9). É possível observar mais claramente a estruturação curricular anteriormente descrita na seguinte tabela, retirada da reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar, de 2008:

ÁREAS	Perfil										Total de créditos por Área	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Linguística e Língua Portuguesa												44
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	-	-	-	-		24
Linguística	4	4	4	4	2	2	- 1	-	-	-		20
Literaturas de Língua Portuguesa												44
Estudos Clássicos	4											4
Teoria da Literatura	4	4										8
Literatura Brasileira	-	-	4	4	4	4	-	2	-	-		18
Literatura Africana	-	-	-	-	-	-	-	4	-	—		4

Literatura Portuguesa	-	-	4	-	2	4		-	-	-	10
Língua Espanhola e suas Literaturas											44
Língua Espanhola	4	4	2	2	2	2	4	4	4	-	28
Literatura Espanhola	-	-	2	-	2	-	4	-	-	-	8
Literatura Hispano-Americana	-	-	-	2	-	2	-	4	-	-	8
Língua Inglesa e suas Literaturas											44
Língua Inglesa	4	4	4	4	4	4	4	-	-	-	28
Literatura Inglesa							4	4	-	-	8
Literatura Norte-Americana									4	4	8
Comuns às áreas											20
Optativas oferecidas por todas as áreas do DL						2	4	2			08
Educação/ Metodologia/ Psicologia											48
Educação e Sociedade		4									4
Estrut. Func. Ed. Básica							4				4
Psicologia da Educação 1 Aprendizagem				4							4
Didática Geral					4						4
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa							4				4
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa									8	8	16
Estágio Superv. em Língua Estrangeira (Inglês)								8	4		12
Estágio Superv. em Língua Estrangeira (Espanhol)								4	8		12
Total de créditos por perfil	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	200

Tabela 1: Demonstrativo dos créditos por perfil nas áreas de conhecimento

Fonte: Reformulação Curricular – disponível em:

http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.lettras.ufscar.br

Essa tabela, que mostra a divisão de créditos por área de conhecimento ao longo dos dez semestres do curso, denominados na tabela de “perfil”, evidencia o equilíbrio, em termos de créditos/carga horária, alcançado pelo currículo após sua reformulação no que diz respeito às áreas de conhecimento. É necessário que o estudante cumpra 44 créditos nas três áreas de conhecimento que se ocupam das Línguas e suas literaturas (sendo 44 créditos em Linguística e Língua Portuguesa, 44 em Literaturas de Língua Portuguesa e 44 em Língua Espanhola ou Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas); 48 créditos nas subáreas de Educação, Metodologia e Psicologia (sendo 20 em disciplinas de caráter teórico-prático

relacionadas especificamente com ensino e aprendizagem de línguas, 16 créditos dedicados ao Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa; 12 créditos dedicados ao Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira) e 08 créditos que o aluno pode selecionar dentre as disciplinas optativas oferecidas pelo Departamento de Letras.

A **flexibilização curricular**, uma das mudanças pretendidas pela reformulação curricular realizada em 2008, encontra-se presente na estruturação da matriz curricular em disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas. Nesse sentido, a matriz prevê o oferecimento de disciplinas de caráter obrigatório durante os seis primeiros semestres do curso, de um total de dez semestres, que “compõem o núcleo central de formação do aluno nas diferentes áreas de conhecimento do curso, em que poderá atuar como licenciado em Letras” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.14). Nos quatro semestres restantes, ou seja, durante os dois últimos anos do curso, são oferecidas disciplinas optativas que podem ser selecionadas pelos estudantes segundo suas áreas de maior interesse.

Para cumprir com o estabelecido pela resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, quanto às horas mínimas dedicadas a cada componente curricular, estabelece-se que

Desses 08 créditos optativos, os 04 créditos oferecidos no perfil 07 compõem-se por disciplinas de caráter prático pedagógico, e, então, fazem parte das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, porém como a oferta de disciplinas com esse caráter prático ultrapassa as 400 horas mínimas exigidas, o aluno poderá optar por não cursá-las (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.14).

A Matriz Curricular para o Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, vigente desde 2008, pode ser visualizada na tabela a seguir:

Disciplinas	Caráter	Créd.	Teor.	Prat.	Pr.Ped.	Est.Sup.
-------------	---------	-------	-------	-------	---------	----------

Perfil 1

063215 - Texto: Leitura e Produção	Obrigat.	04	02	02	-	-
063207 - Introdução à Lingüística	Obrigat.	04	04	-	-	-
062499 - Estudos Clássicos	Obrigat.	04	04	-	-	-
063240 - Teoria do Texto Poético	Obrigat.	04	02	02		-
063231 - Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 1	Obrigat.	04	02	02	-	-
Total de Créditos		20	14	06	-	-

Perfil 2

063402 - Formação e Mudança da Língua Portuguesa	Obrigat.	04	02		02	-
063304 - Fonética e Fonologia	Obrigat.	04	02		02	-
170542 - Educação e Sociedade	Obrigat.	04	04	-	-	-
064203 - Teoria do Texto Narrativo	Obrigat.	04	02	02		-
063509 - Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 2	Obrigat.	04	02	02	-	-
Total de Créditos		20	12	04	04	-

Perfil 3

063410 - Morfologia da Língua Portuguesa	Obrigat.	04	02	-	02	-
063312 - Estudos lingüísticos: sintaxe	Obrigat.	04	02	02	-	-
064300 - Literatura Portuguesa: Do Período Medieval ao Neoclassicismo	Obrigat.	04	02	02		-
064211 - Formação da Literatura Brasileira	Obrigat.	04	02	02		-
063306 - Matrizes da Literatura Espanhola	Obrigat.	02	01	01		-
063517 - Compreensão e Produção em Língua Espanhola 1	Obrigat.	02	01	01		-
Total de Créditos		20	10	08	02	-

Perfil 4

063428 - Sintaxe da Língua Portuguesa	Obrigat.	04	02	-	02	-
063339 - Estudos lingüísticos: Semântica	Obrigat.	04	04	-	-	-
200018 – Psic. da Educação 1- Aprendizagem	Obrigat.	04	04	-	-	-
064220 - Consolidação da Literatura Brasileira	Obrigat.	04	02	02		-
063614 - Matrizes da Literatura Hispano-Americana	Obrigat.	02	01	01		-
063525 - Compreensão e Produção em Língua Espanhola 2	Obrigat.	02	01	01		-
Total de créditos		20	14	04	02	

Perfil 5

062553 - Semântica da Língua Portuguesa	Obrigat.	04	02	-	02	-
062561- Estudos lingüísticos: discurso	Obrigat.	02	02	-	-	-
062545- Literatura Portuguesa: Romantismo e Realismo	Obrigat.	02	01	01		-
062537- Literatura Brasileira: O Período Moderno	Obrigat.	04	02	-	02	-
190900 – Didática Geral	Obrigat.	04	04	-	-	
062502- Compreensão e Produção em Língua Espanhola 3	Obrigat.	02	01	01		-
062510- Literatura Espanhola: Renascimento e Barroco	Obrigat.	02	01	01		-
Total de créditos		20	13	03	04	

Perfil 6

063347- Análise do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa	Obrigat.	04	02	-	02	-
063355- Estudos lingüísticos: Enunciação no Processo Discursivo	Obrigat.	02	02	-	-	-
- Optativa	Optativa	02	01	01	-	-
064238- Literatura Brasileira: Os Anos Pós-Guerra	Obrigat.	04	02	02		-
064319- Literatura Portuguesa: Modernismo à Atualidade	Obrigat.	04	02	-	02	-
063541- Compreensão e Produção em Língua Espanhola 4	Obrigat.	02	01	01		-
063622- Literatura Hispano-americana: do Barroco ao Modernismo	Obrigat.	02	01	01		-
				-		
Total de créditos		20	11	05	04	

Perfil 7

063363 - Lingüística Textual e Ensino	Optativa de caráter prático	04	01		03	-
064246 - Literatura e Ensino						
063550 - Dialetoлогия e ensino de Língua Espanhola						
063746 - Avaliação e prod.de material didático em língua inglesa						
17018 - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Obrigat.	04	04	-	-	-
063630 - Literatura Espanhola dos séculos XIX e XX	Obrigat.	04	02		02	-
063568- Sintaxe Contrastiva Espanhol/Português	Obrigat.	04	02		02	
191353 - Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Obrigat.	04	02	02		
Total de créditos		20	11	02	07	

Perfil 8

Optativa	Optativa	02	01-	-01	=	-
064262 - Literaturas Africanas	Obrigat.	04	02	02		
064254- Literatura Brasileira: o período contemporâneo	Obrigat.	02	01-	01-	-	-
192465 Estágio Supervisionado e orientação para a prática profissional em Língua Espanhola 1	Obrigat.	04	-	-	-	04
061735 - Lingüística Aplicada ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola	Obrigat.	04	02	-	02	-
063649- Literatura Hispano-Americana do século XX	Obrigat.	04	02	-	02	-
Total de créditos		20	08	04	04	04

Perfil 9

TCC – Tópicos de Pesquisa	Obrigat.	04	02	-	02	-
063436 - Tópicos de Pesq. em Lingüística e Língua Portuguesa 1						
064270 - Tópicos de Pesq. em Literaturas de Língua Portuguesa 1						
063576 - Tópicos de Pesq. em Língua.Espanhola e suas Literaturas. 1						
192481 Estágio Supervisionado e Orientação para a prática profissional em Língua Espanhola 2	Obrigat.	08	-	-	-	08
192430 Estágio Supervisionado e orientação para a prática profissional em Língua Portuguesa 1	Obrigat.	08	-	-	-	08
Total de créditos		20	06	02	04	08

Perfil 10

TCC – Tópicos de Pesquisa 063444 – Tópicos de Pesq. em Linguística e Língua Portuguesa 2 064289- Tópicos de Pesq. em Literaturas de Língua Portuguesa 2 063592- Tópicos de Pesq. em Língua.Espanhola e suas Literaturas. 2	Obrigat.	08	04	-	04	-
063584 - Produção oral e escrita em Língua Espanhola em nível avanzado	Obrigat.	04	02	02		
192449 - Estágio Supervisionado e Orientação para a prática profissional em Língua Portuguesa 2	Obrigat.	08	-	-	-	08
Total de créditos		20	06	02	04	08

Tabela 2 – Matriz Curricular para Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFSCar⁴⁵

Embora haja um equilíbrio, em termos de carga horária, entre as áreas do curso, é possível observar que as disciplinas com natureza de “estágio supervisionado e prática profissional” encontram-se nos últimos anos da Matriz Curricular. Esse fato traz como consequência um adiamento no contato do futuro professor com seu campo profissional, pois é principalmente no contexto das disciplinas de estágio que os licenciandos vivenciam situações de ensino e aprendizagem nas escolas⁴⁶. Essa discussão será melhor aprofundada a seguir.

3. 2 Aspectos da docência contemplados na Matriz curricular

Um dos pontos positivos observados na estruturação curricular do curso de Letras da UFSCar, e que foi implantado por meio da reformulação com vistas a alcançar uma maior articulação entre as áreas de conhecimento, consiste na distribuição das disciplinas da **parte pedagógica** (que incluem as subáreas da Educação, Metodologia de Ensino e Psicologia) ao longo dos dez semestres do curso, segundo os elaboradores do projeto pedagógico, como

⁴⁵ Reformulação Curricular – disponível em:

http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.letras.ufscar.br

⁴⁶ Embora algumas atividades de extensão também envolvam ações em escolas (dentre essas atividades, o PIBID), vale destacar que trata-se de um curso noturno, cujo perfil de aluno é aquele que trabalha durante o dia e cursa disciplinas a noite, envolvendo-se muito pouco com outras atividades. É nesse sentido que afirmamos que o contato com o campo profissional, para a maioria dos alunos, se dá no âmbito das disciplinas de estágio, pois têm sua formação pautada basicamente pelas disciplinas oferecidas pelo curso.

“forma de garantir que o aluno reflita sobre os conteúdos específicos de sua área em consonância com a sua formação como licenciando” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.16).

A opção por distribuir essas disciplinas ao longo de toda a formação do professor, e não somente nos anos finais como comumente se observa em cursos de Letras, relaciona-se com o objetivo do curso de contribuir para a **constituição da identidade profissional do professor** em formação, levando-o a assimilar os conteúdos abordados no curso a partir da perspectiva de futuros professores, não somente na posição de alunos de Letras.

A contribuição conferida à constituição da identidade do futuro professor de espanhol pela organização curricular do curso diz respeito principalmente à aquisição dos aspectos didático- pedagógicos que fazem parte do conhecimento sobre o fazer docente, que juntamente ao domínio do conhecimento linguístico, constituem os pilares da identidade do professor de línguas.

Ressaltamos, ainda, que o aumento no número de créditos e, conseqüentemente, das horas, destinadas às disciplinas de caráter prático-pedagógico (que superam as 400 horas estabelecidas pela resolução), se deu de forma distribuída ao longo do curso, o que pode favorecer mais momentos de reflexão sobre a prática docente. Houve um aumento, também, dos créditos destinados ao Estágio Curricular Supervisionado, que passaram a totalizar 28 créditos/420 horas nas duas habilitações (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.26). Nesse caso, por tratar-se de um curso com dupla habilitação, a interpretação das 400 horas de estágio previstas na Legislação se dá pela divisão entre Língua Portuguesa (240 horas) e Língua Espanhola (180 horas).

Além das já citadas mudanças que a estruturação curricular deste curso de Letras acarreta à formação do professor de Língua Espanhola – no que concerne à maior articulação e ao maior equilíbrio entre as áreas de conhecimento, bem como à distribuição das disciplinas da parte pedagógica durante todos os perfis do curso – ressaltamos também a introdução de uma disciplina de Linguística logo no primeiro perfil como um ponto positivo, já que a disciplina busca, de acordo com sua ementa, aprofundar a forma como o aluno concebe a língua ao conduzi-lo ao reconhecimento de que a linguagem e a língua devem ser encaradas com objetos de estudo da Linguística e que devem, portanto, ser entendidas segundo os conceitos fundamentais que figuram ao longo do percurso dos estudos linguísticos (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.42).

Por outro lado, as disciplinas de Introdução aos Estudos de Língua Espanhola I e II, por não contemplarem nenhum componente de prática pedagógica em sua concepção,

focando-se principalmente na capacitação dos “alunos para o uso efetivo do espanhol em situações reais de comunicação a partir do domínio dos elementos do nível básico de conhecimento da língua” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.41), pode fazer com que o aluno leve mais tempo para romper com sua identidade de aluno/aprendiz de língua estrangeira, postergando a formação de sua identidade como profissional/professor de língua estrangeira, como alerta Gimenez (2004).

No entanto, a importância dessas disciplinas que contribuem para a aquisição do conhecimento linguístico da língua estrangeira não pode ser desconsiderada, já que nossos dados, assim como outros apresentados pelas pesquisas discutidas em nossa revisão bibliográfica, evidenciam que a “falta de proficiência” é um dos aspectos que podem influenciar na constituição da identidade dos professores de espanhol por todo o nosso país.

Além disso, quando conduzidas de acordo com a concepção que as regem, as disciplinas de introdução à língua espanhola do curso de Letras da UFSCar pretendem propiciar a formação de falantes que entendam a língua enquanto fenômeno sócio-histórico, cultural e identitário – o tipo de concepção linguística que se almeja inculcar em seus formandos, segundo o perfil profissional apresentado no Projeto Pedagógico do curso –, o que afasta o ensino dessa língua, ainda que completamente desvinculado de qualquer aspecto relacionado à profissionalização docente, do ensino praticado pelos cursos livres de idiomas, que parecem conferir um enfoque mais instrumental à língua.

Dessa forma, nos resulta extremamente difícil avaliar o impacto dessas disciplinas na constituição da identidade profissional do professor formado pela UFSCar, já que, se por um lado elas podem postergar a quebra da identificação do estudante com seu papel de aluno de língua estrangeira, podendo ter relação com a “sensação de despreparo pedagógico” para a prática docente apresentada por professores licenciados, são justamente elas as encarregadas de suprir a outra lacuna observada na identidade profissional dos professores, a “falta de proficiência”.

Talvez o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno pudesse ser acompanhado, durante essas disciplinas, por considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, fazendo com que o aluno se apropriasse, ao mesmo tempo, dos conhecimentos específicos sobre a língua enquanto falante de língua estrangeira e enquanto futuro professor dessa língua.

O oferecimento de apenas duas disciplinas de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola, e a acomodação das mesmas nos perfis 8 e 9 do curso, são questões que também contribuem para reforçar a imagem de que

primeiro aprende-se o conteúdo específico na “redoma da universidade” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.4) e, posteriormente, aprende-se a ensiná-lo, na escola. Se a necessidade de que se articule teoria e prática é imperativa e indiscutível, a prática pedagógica – que encontra sua manifestação no Estágio Supervisionado – ao figurar tão tardiamente e de modo tão escasso na matriz curricular, contribui para caracterizar negativamente a profissão.

O oferecimento mais precoce e constante de tal disciplina poderia oferecer oportunidades de refletir criticamente sobre o conhecimento teórico abordado por meio do contato real com a sala de aula a partir da perspectiva de quem ensina, e não somente mediante suas próprias experiências como aprendiz de língua estrangeira.

Tendo conhecimento de como se estrutura o curso de Letras da UFSCar, bem como do perfil profissional almejado pelo curso, passaremos então a dar voz a seus egressos no intuito de averiguar suas opiniões acerca da formação acadêmica recebida, procurando observar se aquilo que percebemos como aspectos do atual projeto pedagógico que possivelmente influenciam na constituição de **identidades profissionais docentes** encontram eco ou não na voz dos professores de espanhol em início de carreira, egressos do curso em questão.

3.3 Percepções de egressos do curso de Letras sobre sua formação inicial: respostas ao questionário

Para a análise das percepções dos egressos do curso de Letras, nos baseamos na proposta de Huberman (2000) sobre os ciclos de vida profissional na docência, mais especificamente sobre a etapa da **entrada na carreira**, procurando evidências sobre necessidades e expectativas relacionadas à formação.

Constituem dados selecionados para análise as respostas fornecidas pelos alunos egressos do curso de Letras da UFSCar, formados nos anos de 2013 a 2015, que aceitaram responder um questionário⁴⁷, composto por 17 questões abertas e fechadas, elaborado no intuito de averiguar, principalmente, as **percepções gerais** desses egressos em relação à formação que receberam durante o curso, procurando estabelecer **relações entre a formação recebida e suas práticas docentes**, bem como levantar os **desafios encontrados em suas práticas que não foram contemplados** em sua formação acadêmica.

⁴⁷ O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados da presente pesquisa encontra-se anexo.

As cinco primeiras perguntas do questionário procuraram averiguar as percepções e/ou expectativas que os alunos traziam consigo ao iniciar um curso de formação de professores com habilitação em língua espanhola, já que, segundo Oliveira (2004), é fundamental considerar os conhecimentos prévios, crenças e expectativas que os professores em formação trazem consigo e que interagem com os conhecimentos desenvolvidos nos programas de intervenção que ocorrem durante a formação profissional. As perguntas restantes foram formuladas no sentido de procurar estabelecer uma relação, segundo as respostas dos egressos, entre sua formação e sua prática profissional.

A primeira e a segunda perguntas do questionário - “Qual é o seu campo de atuação profissional atual?” e “Caso você não atue como professor de Língua Espanhola atualmente, você já teve experiência nessa área de atuação?” – pretenderam averiguar quais participantes estariam aptos a apreciar a formação recebida em função do exercício da prática docente. Com base nas respostas fornecidas, constatou-se que todos os participantes são capazes de estabelecer essa relação, já que todos já tiveram contato com a prática docente, mesmo aqueles que atualmente não se dedicam à docência: 89% dos participantes atuam como professores de língua espanhola atualmente, conforme é possível observar na Figura 1:

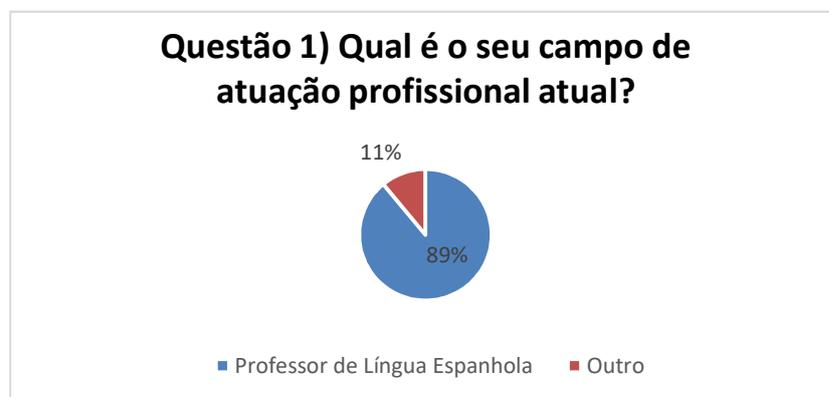


Figura 1: Questão 1 - Qual é o seu campo de atuação profissional atual?

O único participante que afirmou não atuar como professor de língua espanhola está atualmente cursando mestrado e não está atuando em outro campo profissional. Ainda assim, mesmo esse participante já exerceu a função de professor de espanhol anteriormente, sendo capaz de avaliar a formação acadêmica recebida em função dos desafios encontrados no exercício da profissão. Nesse sentido, 100% dos participantes da pesquisa possuem experiência como professor de Língua Espanhola, conforme ilustra a Figura 2:

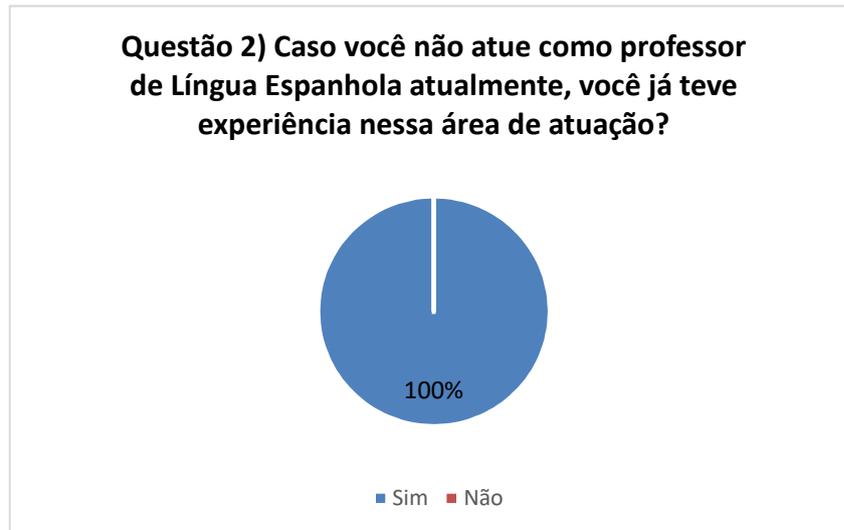


Figura 2: Questão 2 - Caso você não atue como professor de Língua Espanhola atualmente, você já teve experiência nessa área de atuação?

A terceira pergunta – “Caso você nunca tenha atuado como professor de língua espanhola, ou já tenha atuado, mas tenha abandonado essa área de atuação, quais foram os principais motivos que te levaram a optar por outra carreira profissional?” – teve por objetivo buscar levantar as causas que poderiam ter levado os egressos que se habilitaram ao ensino de espanhol a buscarem outro campo profissional.

Entre as respostas, o participante poderia escolher motivos relacionados a questões mercadológicas e/ou identitárias (como “Baixos salários e desvalorização do professor”, “Falta de oportunidades para atuar nessa área”, “Melhores oportunidades em outras áreas de atuação”), razões ligadas à sua formação (“Sensação de falta de preparo acadêmico para atuar nessa área) ou razões que não foram contempladas nas respostas fornecidas pela pesquisadora, podendo se justificar selecionando a opção “outros”. No entanto, já que todos os participantes já atuaram como professores de espanhol, sendo esta ainda a profissão de 89% dos egressos, ninguém respondeu a esta questão.

Embora 89% dos participantes exerçam a profissão de professor de espanhol atualmente, quando perguntados se ao iniciar o curso, eles tinham a intenção ou expectativa de atuar nesta área depois de formados, **apenas 33% responderam que sim**; 55% dos participantes declararam que não, e somente um participante (11%) disse não saber responder a esta questão, conforme ilustra a Figura 3:



Figura 3: Questão 4 – Ao iniciar o curso, você tinha a intenção/expectativa de ser professor de língua espanhola?

Esse aspecto relacionado à “não intenção/desejo” de ser professor evidencia a não-identificação desse grupo com a profissão no início de sua formação. Essa questão, apontada como recorrente nos cursos de Letras por Monte-Mor (2015), pode relacionar-se com o histórico de uma **identidade profissional de professor de língua espanhola** de “não-lugar”, uma vez que ainda são escassas as condições materiais e simbólicas para o ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas da educação básica.

A “não intenção/desejo” de ser professor de espanhol também pode estar relacionada à **representação social** conferida a essa profissão no contexto brasileiro. Se o professor de línguas já parece ser especialmente desvalorizado dentro da já tão desvalorizada profissão de docente no Brasil, o professor de espanhol, língua que no senso comum ainda se vincula à crença de “língua fácil”, que dispensa o estudo formal, parece não gozar de muito prestígio social. Prevíamos que a maioria responderia dessa forma e, portanto, elaboramos a questão 5 como forma de compreendermos razões que os levaram (ou não) a rever essa “não-identificação”, cujas respostas passamos a analisar.

Para averiguar a percepção dos egressos sobre o **impacto que a formação acadêmica exerceu em suas expectativas iniciais** de se tornarem professores de língua, perguntamos: “Em relação às suas intenções e/ou expectativas iniciais ao ingressar em uma licenciatura com habilitação em língua portuguesa e espanhola, a formação acadêmica recebida ao longo do curso: confirmou sua intenção em relação a ser professor de língua espanhola; confirmou sua intenção em relação a ser professor de língua portuguesa; fez-te desistir de querer ser professor de língua espanhola; fez-te desistir de querer ser professor de língua portuguesa; foi indiferente; não sei responder”. A Figura 4 apresenta as respostas obtidas:

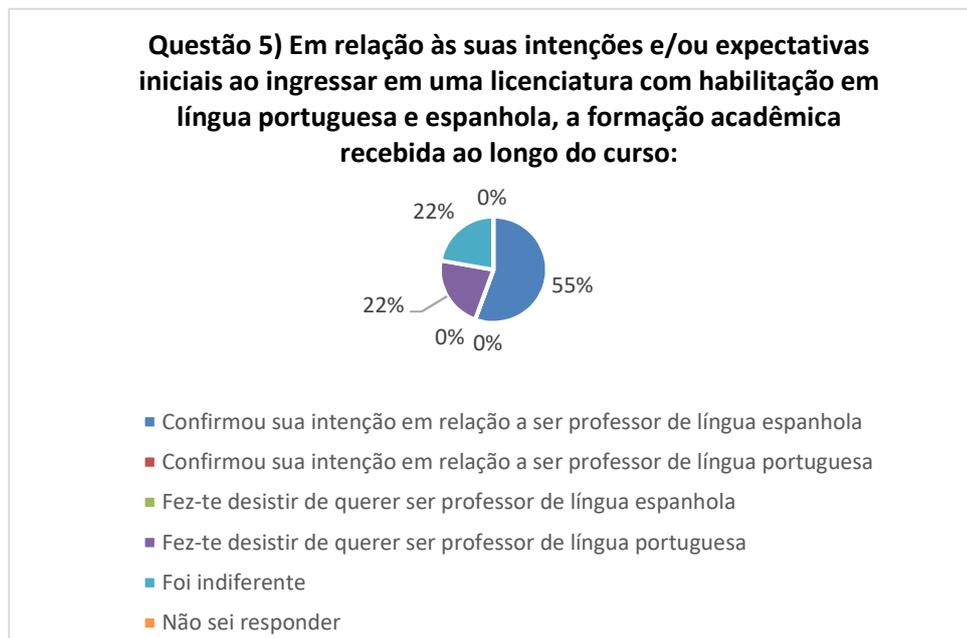


Figura 4: Questão 4 - Em relação às suas intenções e/ou expectativas iniciais ao ingressar em uma licenciatura com habilitação em língua portuguesa e espanhola, a formação acadêmica recebida ao longo do curso.

Observa-se, na Figura 4, que 22% dos participantes escolherem a alternativa “foi indiferente”, 22% selecionaram “fez-te desistir de querer ser professor de língua portuguesa” e **55% disseram que a formação recebida confirmou sua intenção em relação a ser professor de língua espanhola.**

Portanto, embora mais da metade dos participantes tenha declarado que não tinha intenção de ser professor de língua espanhola ao ingressar no curso, 55% afirmou que a formação recebida confirmou sua intenção em relação a ser professor de língua espanhola. Nossa hipótese para essa confirmação é que, durante o curso, esse grupo de alunos pôde constituir-se enquanto professores de língua espanhola, seja nos espaços das disciplinas e atividades de extensão na universidade ou nas escolas, durante as práticas de estágio e ações do PIBID. Portanto, elaboramos a questão 6, com vistas a identificar esses aspectos.

Pedimos para que os egressos participantes da pesquisa avaliassem a importância da contribuição de determinados elementos do curso de Letras da UFSCar para sua formação docente, sendo eles: disciplinas curriculares, eventos científicos, desenvolvimento de projeto de iniciação científica e participação em projetos de extensão.

Em relação às disciplinas curriculares, todos os participantes reconhecem sua importância para a formação docente: 66% disseram ser muito importantes, 22% alegaram ser significativamente importantes e 11% declararam ser importantes, conforme ilustra a Figura 5:

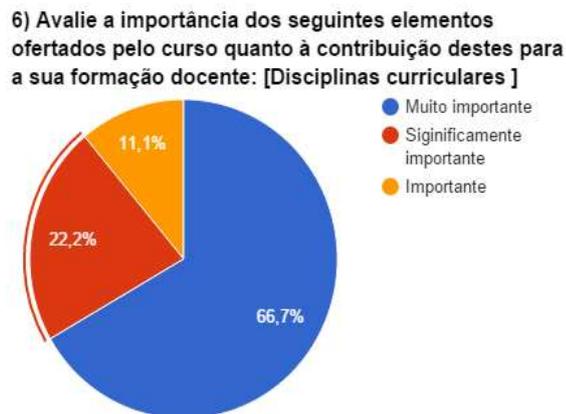


Figura 5: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: disciplinas curriculares

Os eventos de divulgação científica, tais como jornadas e congressos, também foram considerados de grande contribuição à formação acadêmica: 33% os avaliaram como muito importantes, 33% como significativamente importantes, 22% como importante e 11% como pouco importantes, conforme ilustra a Figura 6:

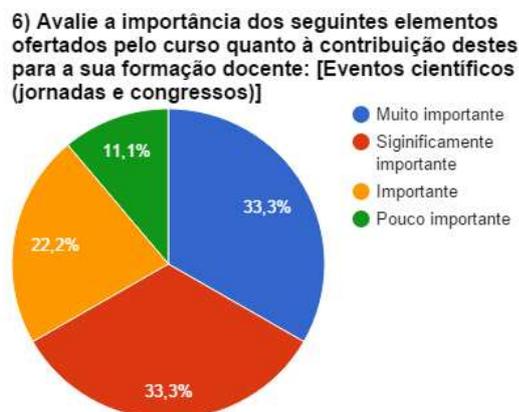


Figura 6: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: eventos científicos

O desenvolvimento de projetos de iniciação científica, por sua vez, foi menos bem-conceituado pelos participantes, sendo avaliado como muito importante por 22% dos participantes, significativamente importante por 22%, importante por 11%, pouco importante por 11% e nada importante por 33%, conforme ilustra a Figura 7:

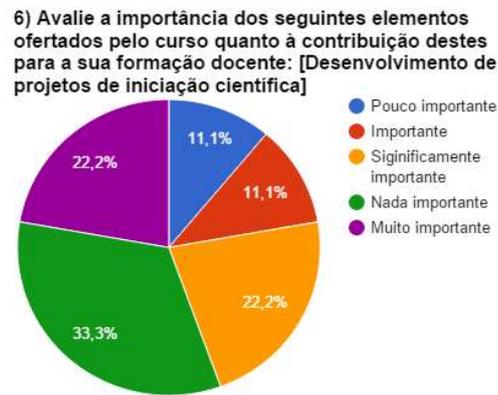


Figura 7: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: desenvolvimento de projetos de iniciação científica

A este respeito, vale ressaltar que a participação em projetos de iniciação científica não é requisito para o recebimento do diploma de licenciado em Letras no curso da UFSCar, que objetiva formar professores, e não pesquisadores. Sendo assim, nem todos os alunos participam destes projetos, podendo não ter condições de avaliar a importância dos mesmos para sua formação.

O último elemento avaliado, projetos de extensão, foi o mais bem-conceituado pelos participantes quanto a sua importância para a formação docente: 89% dos participantes disseram ser muito importantes e 11% afirmaram ser importantes, conforme ilustra a Figura 8:

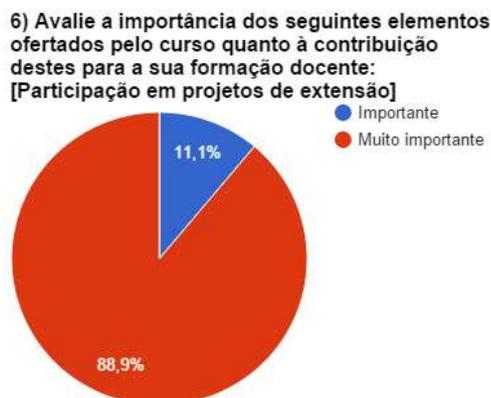


Figura 8: Questão 6 - Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: participação em projetos de extensão

Quanto a isso, faz-se necessário comentar a respeito da existência de diversos projetos de extensão na UFSCar destinados ao ensino de língua espanhola, dentre eles o *Español en la UFSCar*, desenvolvido dentro da universidade e dirigido a alunos de outros cursos da Instituição e para funcionários da universidade⁴⁸ e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido em escolas públicas parceiras e dirigido a alunos da educação básica.

A oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos abordados nas disciplinas curriculares, bem como de testar o nível de proficiência linguística na posição de professor de língua espanhola, o que promove a formação da **identidade profissional** dos professores em formação, pode ser a causa da apreciação positiva dos programas de extensão por parte dos participantes da pesquisa.

Tínhamos como hipótese que nossos participantes poderiam ter participado desses dois projetos de extensão relacionados com o ensino de língua espanhola e, portanto, elaboramos a questão 7, com objetivo de verificar impactos de um deles (o PIBID) na constituição identitária como professor de língua espanhola.

Portanto, foi perguntado aos egressos se, durante o curso de Letras, eles haviam participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); 7, dos 9 participantes, responderam afirmativamente, conforme ilustra a **Figura 9** ao lado:

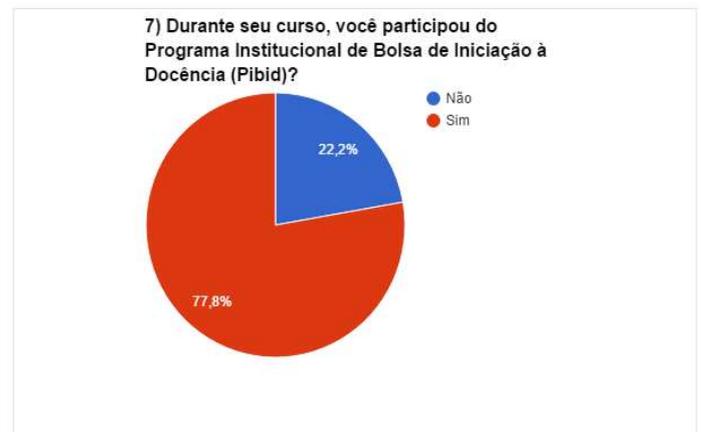


Figura 9: Questão 7 - Durante seu curso, você participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência?

O PIBID, implementado na UFSCar em 2009, visa aproximar os professores em formação do cotidiano das escolas públicas no intuito de incentivar a iniciação à docência. Para participar, o aluno deve estar regularmente matriculado em um curso de Licenciatura e se comprometer com a dedicação de, no mínimo, 12 horas semanais para o programa, recebendo, para tanto, um auxílio financeiro.

⁴⁸ O projeto é coordenado pela profa Dra Rosa Yokota, do departamento de Letras, e os alunos são responsáveis por elaborar materiais didáticos e ministrar aulas de língua espanhola a alunos de outros cursos universitários dentro da UFSCar.

A área de Letras da UFSCar⁴⁹ integrou-se em 2010 e contou, até a presente data, com mais de 200 (duzentos) licenciandos bolsistas, que atuaram com ensino de línguas em diversas escolas públicas da cidade de São Carlos.

O PIBID oferece oportunidades para que o futuro professor tenha um contato real e mais duradouro que o estágio supervisionado com a prática pedagógica. Os impactos do PIBID na formação de professores ainda estão sendo discutidos, porém em nossa pesquisa, quando os participantes foram indagados a respeito da importância do PIBID para sua formação docente, 86% dos participantes afirmaram ser muito importante e 14% disseram ser significativamente importante, o que evidencia a importância que esse grupo de egressos atribuiu ao PIBID enquanto espaço formativo para a aprendizagem da docência no curso de Letras, conforme ilustra a **Figura 10**:

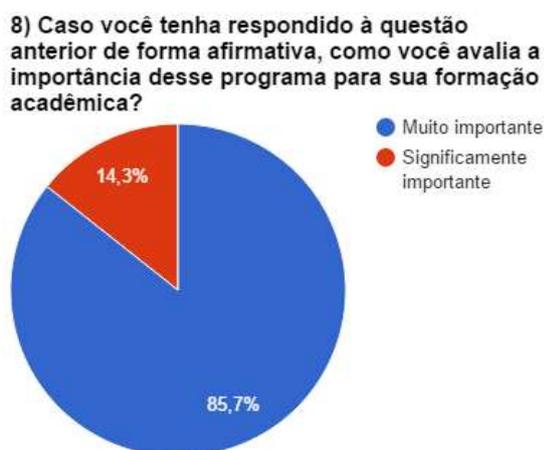


Figura 10: Questão 8 - Caso você tenha respondido à questão anterior de forma afirmativa, como você avalia a importância desse programa para sua formação acadêmica?

Esse dado pode evidenciar que o PIBID contribuiu positivamente para a constituição da **identidade profissional de professor de língua** “dentro da profissão”, no contexto de escolas públicas e com foco em demandas surgidas nesse contexto. Nesse sentido, ao mobilizarem questões teóricas em suas práticas situadas, os licenciandos podem ter vivenciado muitas das situações comuns em início de carreira (HUBERMAN, 2000) ainda na formação inicial, por meio do PIBID, o que pôde ter contribuído para que os participantes não vivenciassem o fenômeno do “choque de realidade” (HUBERMAN, 2000) no início da carreira, mas sim ainda durante a formação inicial.

⁴⁹ A profa Dra. Isadora Valencise Gregolin foi coordenadora da área de Letras no PIBID- UFSCar de 2010 a 2017, tendo sido uma das autoras do subprojeto e dos Projetos Institucionais dos editais vigentes entre 2010-2014 e de 2014-2018.

Essa hipótese é confirmada pelas respostas obtidas com a pergunta 9 do questionário, que buscava identificar a abrangência das competências e habilidades desenvolvidas pelo curso de Letras da UFSCar, bem como dos conteúdos mínimos abordados durante o curso.

Observa-se, conforme ilustrado na **Figura 11**, que a maioria dos participantes (67%) afirmou nunca ter se deparado, em sua prática docente, com a situação de **ter** que trabalhar em sala de aula um conteúdo não abordado durante sua formação acadêmica:



Figura 11: Questão 9 - Você já se deparou, em sua prática docente, com a situação de ter que trabalhar em sala de aula um conteúdo não abordado durante sua formação acadêmica?

Embora, por se tratar de professores em início de carreira, ainda possam não ter passado por situações em número suficiente para que se deparassem com conteúdos não abordados na formação inicial, consideramos que as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID possam ter possibilitado que esse grupo estivesse mais preparado para o inesperado. Quanto aos 3 participantes que disseram já ter se deparado com a situação de ter que trabalhar um conteúdo para o qual não foram preparados em sua formação, essas lacunas dizem respeito tanto a questões linguísticas quanto a questões didático-pedagógicas. Passaremos a analisar as respostas dissertativas a seguir, pois consideramos que evidenciam compreensões dos participantes sobre suas identidades como professores de língua.

O **egresso 4** aponta como lacuna em sua formação justamente algo que aparece como um dos eixos da proposta curricular do curso em questão, que propõe a formação de um profissional que seja capaz de estabelecer relações entre língua, sociedade e história. Apresentamos, a seguir, um quadro comparativo entre o aspecto mencionado pelo **egresso 4** com a proposta de perfil de profissional a ser formado pelo projeto Pedagógico do curso:

<p>Perfil profissional a ser desenvolvido durante seu curso um profissional da linguagem que não meramente seja proficiente em uma língua estrangeira ou que domine plenamente a norma culta de sua própria língua, mas que seja capaz de ponderar sobre fatos linguísticos e literários, considerando a relação indissociável que eles estabelecem com a sociedade e a história, baseando-se, para tanto, em teorias assimiladas de forma crítica e dialógica (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.5</p>	<p>Egresso 4 – “Principalmente o trabalho com cultura, política e sociedade dos diferentes países, assim como as diferenças linguísticas entre eles” (Excerto de parte dissertativa do Questionário).</p>
---	---

Quadro comparativo 2 – Aspectos relacionados com conteúdos linguísticos e relação com cultura, política e sociedade.

É difícil valorar essa lacuna apontada pelo **egresso 4**, relacionando-a a alguma deficiência curricular do curso de Letras da UFSCar, já que vários fatores podem ter impactado a aquisição desse conhecimento específico. Tendo em vista que o conhecimento sobre a dialetologia da língua espanhola consta como proposta do Projeto Pedagógico do curso, vários são os aspectos que podem incidir em seu desenvolvimento, dentre os quais ressaltamos aqueles relacionados a **questões pedagógicas** (como a forma que as ementas das disciplinas são interpretadas pelos professores-formadores, o que influencia o modo como as disciplinas são conduzidas por eles, e a própria complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, que tem evidenciado que nem tudo aquilo que se ensina é necessariamente aprendido) e a **questões linguísticas** (sendo a língua espanhola atualmente a língua oficial de 22 países, ainda que cursos de Letras ofereçam discussões acerca de suas variantes linguísticas, seria ilusório acreditar que o professor em formação concluiria sua formação inicial dominando as inúmeras variantes existentes, bem como os vários aspectos que lhes são inerentes).

No entanto, no que diz respeito especificamente à grade curricular do curso de Letras da UFSCar, há uma disciplina denominada “**DIALETOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**”, de caráter optativo, cujos objetivos gerais são “expor a heterogeneidade da língua espanhola, discutir as relações entre língua e sociedade no marco dos estudos dialetológicos, sócio-dialetológicos e sociolingüísticos”, bem como “discutir sobre como a heterogeneidade da língua espanhola pode ser abordada na aula de espanhol como língua estrangeira”⁵⁰. Como apresentado em sua ementa, essa disciplina almeja desenvolver não só o conhecimento dialético referente à língua espanhola, como também discutir aspectos

⁵⁰ A Ementa dessa disciplina pode ser consultada na Reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar, disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/lettras.pdf>.

relacionados ao seu ensino como língua estrangeira, conhecimentos que foram apontados pelo **egresso 4** como lacunas em sua formação.

Os conhecimentos dialetológicos, sócio-dialetológicos e sociolinguísticos são indissociáveis do ensino e da aprendizagem de qualquer língua, além de serem temas recorrentes no ensino de uma língua tão plural como a língua espanhola, o que sugere que talvez o caráter “optativo” da disciplina “**DIALETOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**” pudesse ser repensado dentro da Matriz Curricular do curso de Letras da UFSCar.

O **egresso 5** aponta como lacuna em sua formação um dos aspectos previstos tanto na introdução do Projeto Pedagógico quanto na parte específica da área de Linguística e Língua Portuguesa, que é a abordagem de fatos linguísticos no contexto educacional. Apresentamos, a seguir, um quadro comparativo entre o aspecto mencionado pelo egresso 5 e objetivos do projeto Pedagógico do curso:

<p>[formação pedagógica do aluno não seja conduzida de forma abstrata], “mas contextualizada, de modo a abranger a diversidade das realidades linguística e educacional para que, mediante uma compreensão dos fatos, o ensino se apresente como uma resposta” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.5).</p> <p>[A área de Linguística e Língua Portuguesa] “volta-se para a formação de um profissional que tenha domínio sobre as questões de linguagem articuladas aos processos de ensino-aprendizagem de línguas” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.9).</p>	<p>Egresso 5 – “Ter que explicar de várias formas diferentes um tema de gramática, por exemplo, quando os alunos não entendem”. (Excerto de parte dissertativa do Questionário)</p>
--	--

Quadro comparativo 3 – Aspectos relacionados com abordagem de conteúdos linguísticos no contexto educacional.

A lacuna apontada pelo **egresso 5** nos parece estar relacionada à constituição de uma **identidade profissional** marcada tanto pela “sensação de despreparo pedagógico” quanto pela “falta de proficiência”, uma vez que encontrar dificuldades de explicar fatos linguísticos por meio de diferentes estratégias didáticas pode ser resultado tanto de um déficit no desenvolvimento do conhecimento didático-pedagógico, inerente à profissionalização docente – o que pode evidenciar a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática durante a formação desses profissionais –, quanto de um baixo domínio dos temas linguísticos a serem ensinados.

Tal lacuna, no entanto, nos parece menos relacionada aos aspectos curriculares de cursos de Letras e mais associadas à **fase de início de carreira**, sendo o desenvolvimento

de estratégias didático-pedagógicas, segundo nosso ponto de vista, um conhecimento de contínuo desenvolvimento e aprimoramento durante a carreira docente.

O **egresso 6** aponta que a lacuna em sua formação se deu em função de ter tido contato com disciplinas teóricas de literatura na universidade mas que, no contexto profissional das escolas, a abordagem do literário se dá em outra perspectiva. A seguir, apresentamos um quadro comparativo entre o aspecto mencionado pelo egresso 6 e objetivos da área de Literaturas:

<p>[É definida como competência da área de Literaturas de Língua Portuguesa dotar o aluno da habilidade de] “conhecer a formação e o desenvolvimento das Literaturas de Língua Portuguesa, bem como a constituição do seu cânon específico, constituído ao longo da história, sendo capaz também de proceder ao exame e à interpretação crítica de suas obras mais relevantes” (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.10).</p>	<p>Egresso 9 – “tive dificuldade com conteúdos de gramática de espanhol, na UFSCar temos muita disciplina teórica de literatura e nas escolas não existe aula de literatura, somente de língua”. (Excerto de parte dissertativa do Questionário)</p>
---	---

Quadro comparativo 4 – Aspectos relacionados com abordagem de conteúdos literários na universidade e no contexto educacional

A afirmação do egresso 6 pode sinalizar a necessidade de uma abordagem didática da Literatura nas disciplinas oferecidas pelo curso de Letras. Também evidencia uma compreensão dicotômica sobre o trabalho do professor de língua: **ou** ensina língua **ou** ensina literatura, como se os objetos de ensino não fossem os mesmos (processos de significação linguísticos).

A questão seguinte do Questionário solicitava que os participantes enumerassem de 1 a 5 (sendo 1 o mais frequente e 5 o menos frequente) o elemento – dentre Literatura/teoria da área, Experiências de colegas de profissão, Internet, Intuição, Outro - ao qual eles recorrem quando, em sua prática docente, eles não se sentem seguros em relação ao modo como abordar ou explicar determinado conteúdo. Com essa pergunta, objetivou-se averiguar as estratégias mais mobilizadas pelos egressos no exercício de suas práticas docentes, no intuito de conhecer a cultura profissional que vem se consolidando no grupo, caracterizado como em início de carreira seguindo a proposta de Huberman (2000).

Constatou-se que o elemento ao qual os participantes recorrem com mais frequência quando não se sentem seguros em relação a algum aspecto de sua prática pedagógica é a **Internet**.

Tal constatação vai ao encontro do perfil profissional almejado pelo curso de Letras da UFSCar, que objetiva formar um **profissional ativo, crítico e reflexivo**, que considera às especificidades de seu contexto de atuação, ao invés de assimilar os conteúdos pedagógicos de forma abstrata e descontextualizada. Atualmente, é inegável que a Internet constitui um espaço que proporciona uma gama ilimitada de conhecimentos àqueles que a saibam utilizar de modo crítico e reflexivo.

Essa resposta pode evidenciar, por outro lado, a constituição de uma cultura profissional que procura pelo conhecimento dentro de suas práticas sociais costumeiras, representadas aqui pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), e que se afasta, cada vez mais, das bibliotecas.

Em segundo lugar aparece a Literatura/Teoria como fonte mais frequente de consulta para solucionar os problemas encontrados em sala de aula, o que revela a importância que os professores formados pela UFSCar conferem aos conhecimentos científicos já produzidos e consolidados na área de educação e ensino e aprendizagem de línguas.

A experiência de colegas de profissão figura na terceira posição, não sendo tão frequentemente solicitada para amparar os desafios docentes encontrados pelos professores de espanhol recém-formados pela UFSCar, fato que também pode ser corroborado pelo perfil profissional formado pelo curso, que prima pela consideração das especificidades de cada contexto de ensino e aprendizagem, rechaçando a prática de transposição de práticas de ensino pré-concebidas a todos os contextos.

Por último, a intuição é o último elemento ao qual recorrem quando necessitam enfrentar desafios surgidos em suas práticas docentes, o que explicita a ciência dos profissionais pesquisados a respeito da necessidade de serem capazes de fundamentar teoricamente as atitudes pedagógicas empregadas em suas práticas.

O que denominados em nosso questionário como intuição encontra eco na Linguística Aplicada por meio do conceito de competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1999) – aquela que se baseia nos conhecimentos que os professores desenvolvem com base em suas próprias crenças e intuições do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira – que inegavelmente se faz presente na formação da identidade profissional dos professores em início de carreira, mas que não deve ser o elemento principal a guiar o exercício de sua profissão.

Ainda no sentido de observar as estratégias mais empregadas pelos egressos no exercício de suas práticas docentes, perguntou-se o que eles priorizam no momento de planejar o curso de língua espanhola ministrado por eles, implementar/executar o planejamento, avaliar o desenvolvimento do curso e replanejá-lo.

Os participantes deveriam selecionar suas respostas dentre as seguintes opções: legislação educacional/diretrizes e projeto pedagógico da instituição de ensino na qual você atua; sua experiência docente adquirida na prática; teorias aprendidas na universidade; orientações contidas no material didático; e sugestões/contribuições de colegas de profissão.

Quando do planejamento e implementação do curso de espanhol a ser ministrado, a maioria dos participantes alega priorizar os **conhecimentos advindos de sua própria experiência docente**, ainda que se tratem de professores em início de carreira, o que evidencia uma valorização do saber experiencial em relação a outros saberes.

Em relação à avaliação do curso, a maioria diz levar mais em consideração as **contribuições das teorias aprendidas na universidade**. No momento de replanejar o curso com base nos resultados da avaliação conduzida anteriormente, os participantes se dividiram entre se apoiar em sua experiência docente e se fundamentar nas teorias aprendidas na universidade.

Tais resultados apontam para importância que os egressos participantes da pesquisa conferem à relação indissociável entre teoria e prática para o exercício de sua prática docente, considerando tanto as teorias estudadas durante o curso quanto a experiência advinda de sua própria prática para planejar, implementar, avaliar e replanejar os cursos de espanhol por eles ministrados.

Ao serem questionados a respeito de suas sensações e/ou experiências iniciais em relação à prática docente no início de suas carreiras como professores de língua espanhola, **67% dos participantes afirmaram se sentir seguros tanto em relação ao embasamento teórico quanto em relação à prática em sala de aula**, 22% disseram se sentir seguros quanto ao embasamento teórico, mas inseguro em relação à prática em sala de aula e 11% alegaram ter a sensação de insegurança tanto em relação ao embasamento teórico quanto em relação à prática em sala de aula, conforme é possível observar pela ilustração da **Figura 12**:

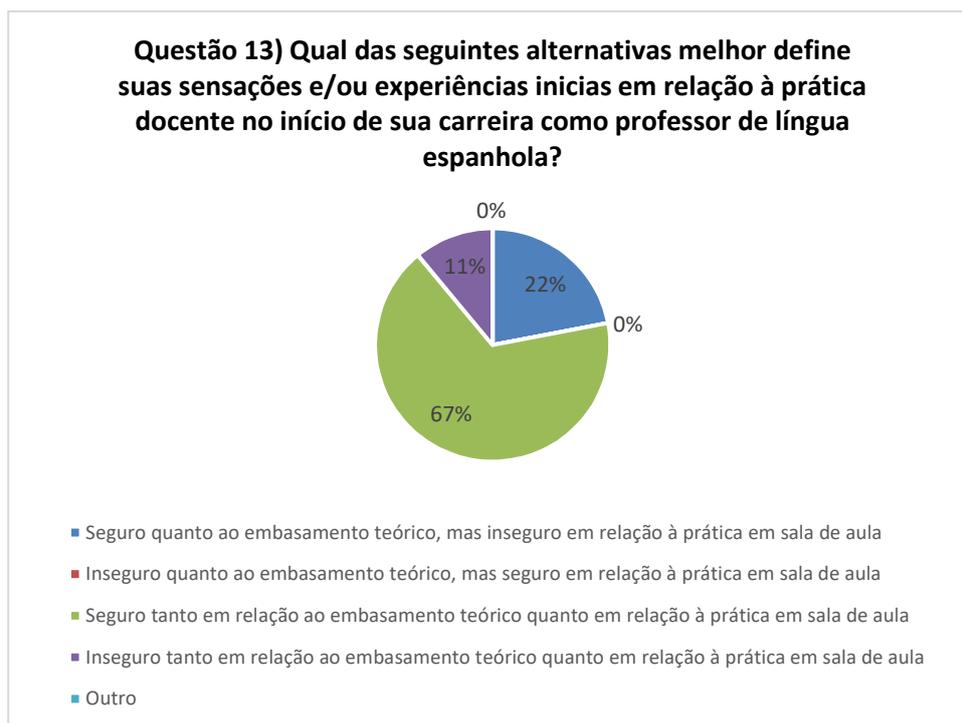


Figura 12: Questão 13 - Qual das seguintes alternativas melhor define suas sensações e/ou experiências iniciais em relação à prática docente no início de sua carreira como professor de língua espanhola?

Contrariando a hipótese inicial dessa pesquisa - de que a prática docente exige conhecimentos e competências que talvez não tenham sido satisfatoriamente construídas durante a formação acadêmica -, tal resultado evidencia que a maioria dos egressos do curso de Letras da UFSCar sentem-se sim preparados para a prática docente ainda em início de carreira, corroborando os benefícios acarretados ao curso pela reformulação curricular realizada em 2008.

A satisfação dos egressos participantes da pesquisa em relação à formação propiciada pelo curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola da UFSCar é confirmada pelas perguntas finais do questionário. Quando perguntados “Como você avalia, de maneira geral, a formação oferecida pelo seu curso no que diz respeito especificamente à área de ensino de língua espanhola?”, 11 % responderam satisfatório, 44,5 % responderam muito bom e 44,5% responderam excelente, conforme ilustra a **Figura 13**:

Questão 15) Como você avalia, de maneira geral, a formação oferecida pelo seu curso no que diz respeito especificamente à área de ensino de língua espanhola?

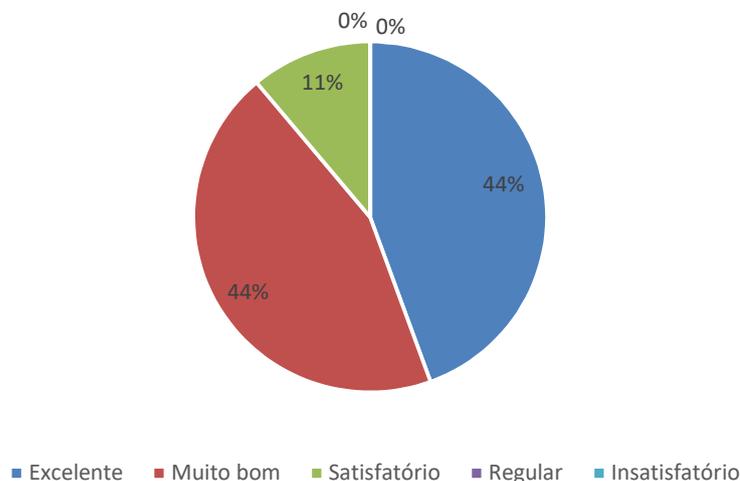


Figura 13: Questão 15 - Como você avalia, de maneira geral, a formação oferecida pelo seu curso no que diz respeito especificamente à área de ensino de língua espanhola?

À pergunta “Ao concluir sua graduação, a formação oferecida por seu curso foi suficiente para os desafios que você enfrentou em sua prática docente?”, **67% disseram sim** e 33 % responderam não, conforme ilustra a **Figura 14:**

Questão 16) Ao concluir sua graduação, a formação oferecida por seu curso foi suficiente para os desafios que você enfrentou em sua prática docente?

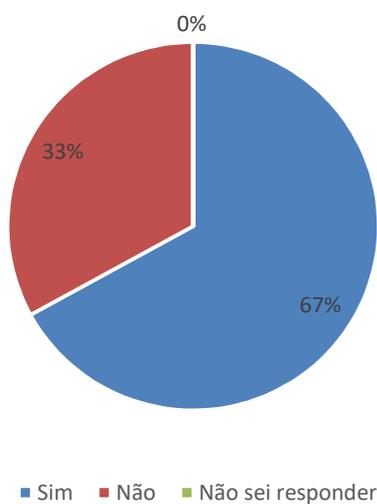


Figura 14: Questão 16 - Ao concluir sua graduação, a formação oferecida por seu curso foi suficiente para os desafios que você enfrentou em sua prática docente?

Aos que responderam à questão anterior de forma negativa, perguntamos, qual foi, em suas opiniões, a principal “lacuna” percebida no currículo do curso e quais mudanças eles sugeririam. Consideramos que esses apontamentos podem evidenciar aspectos considerados pelos participantes como constitutivos das identidades profissionais docentes. Transcrevemos, a seguir, as repostas fornecidas pelos participantes da pesquisa, tecemos alguns comentários a partir delas e, posteriormente, as relacionaremos com resultados de pesquisas anteriores, sistematizados em nossa revisão bibliográfica.

3.4 Percepção dos egressos sobre as “lacunas” da formação inicial

Às perguntas “Qual foi, em sua opinião, a principal deficiência curricular do seu curso? Quais mudanças você sugeriria? ”, obtivemos quatro respostas, as quais passaremos a analisar agora sob a luz das teorias apresentadas no Capítulo 1.

Resposta do egresso 3:

Ao terminar a minha formação assumi um trabalho em que precisava dar aulas de Literatura Espanhola e simplesmente não tinha a menor ideia de como didatizar o conteúdo, de forma que as aulas não fossem uma mera exposição. Falta isso no curso, *refletir sobre como ensinar literatura*. Por outro lado, considero a formação satisfatória, pois apesar de não ter tido esse conteúdo ao longo do curso fui preparado para refletir e problematizar sobre os meus contextos de prática, o que me ajudou, acredito, a desenvolver de forma satisfatória as aulas de literatura espanhola”. (Fragmento dissertativo extraído do questionário respondido pelo **Egresso 3**).

As disciplinas de Literatura de Língua Espanhola estão distribuídas ao longo de praticamente todo o curso de Letras da UFSCar (sendo oferecidas nos perfis 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e seus objetivos gerais contemplam o desenvolvimento do conhecimento literário atrelado ao conhecimento didático-pedagógico, como podemos observar nos seguintes excertos extraídos de suas ementas: “Incentivar o aluno para que desenvolva a capacidade de pesquisa, de análise objetiva e pessoal da obra literária, e de desenvolvimento de atividades de ensino dessa literatura” (MATRIZES DA LITERATURA ESPANHOLA); “Desenvolver atividades pedagógicas específicas, relativas à abordagem da literatura espanhola na aula de espanhol como língua estrangeira” (LITERATURA ESPANHOLA DOS SECULOS XIX E XX); “Desenvolver atividades pedagógicas específicas, relativas à abordagem das literaturas e

culturas hispano-americanas na aula de espanhol como língua estrangeira” (LITERATURA HISPANO-AMERICANA DO SÉCULO XX).⁵¹

Ressaltamos, mais uma vez, que o modo como as disciplinas são conduzidas estão condicionadas à forma como suas ementas são interpretadas pelos professores-formadores. Ainda assim, consta no Projeto Pedagógico do curso a preocupação com uma formação não somente conteudista, mas também analítica, reflexiva e que contemple o saber docente.

A percepção do egresso 3 sobre essa lacuna em sua formação inicial reflete, a nosso ver, na constituição de uma identidade profissional docente marcada pela “**sensação de despreparo pedagógico**”, já que o egresso afirma ser “proficiente” no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, mas afirma carecer de reflexões sobre o “como” ensinar tal conteúdo. Mais uma vez, sugerimos que o não domínio de estratégias didáticas pode decorrer de uma carência no desenvolvimento do conhecimento didático-pedagógico, que pode evidenciar a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática durante a formação de docentes.

Entendemos, novamente, que a “sensação de despreparo pedagógico” parece estar frequentemente associada à fase de início de carreira, já que o desenvolvimento do conhecimento didático-pedagógico está sempre em contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento durante a carreira docente.

Resposta do egresso 4:

O espanhol que aprendemos na universidade é bem culto e estritamente gramatical, na sala de aula tentamos utilizar o espanhol mais atual, levamos vídeos e textos autênticos e, com isso, o espanhol aprendido na universidade nem sempre auxilia na sala de aula, sempre é preciso buscar outras referências de uso mais cotidianas e - as vezes- menos formais. (Fragmento dissertativo extraído do questionário respondido pelo **Egresso 4**).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar, a área de língua estrangeira, seja ela inglês ou espanhol, tem por objetivo

levar o profissional a transcender os estereótipos relacionados à visão de mundo dominante, desenvolvendo uma atitude sem preconceitos em relação às variantes sociais e regionais da língua. A área deverá possibilitar ao profissional avaliar a língua, de acordo com cada realidade vivida, fornecendo o acesso direto a materiais autênticos e a situações de contato não mediadas pedagogicamente, tornando-o consciente da riqueza cultural e dos aspectos

⁵¹ As Ementas dessas disciplinas podem ser consultada na Reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar, disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/lettras.pdf>.

pragmáticos inerentes ao uso de qualquer língua. (VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I., 2008, p.11).

Assim sendo, a lacuna em sua formação inicial percebida pelo egresso 4 diz respeito a um conhecimento que está contemplado no Projeto Pedagógico do curso. A queixa apresentada pode ter acarretado na formação de uma **identidade profissional** determinada pela “**falta de proficiência**”, já que dominar a variante culta/padrão da língua e não ser capaz de se comunicar eficientemente em contextos não cultos/padrões, significa não ser proficiente nesta língua.

Resposta do egresso 6:

Faltou desenvolver proficiência na língua estrangeira, mesmo tendo muitas aulas de língua. (Fragmento dissertativo extraído do questionário respondido pelo **Egresso 6**).

Assim como o egresso 4, a voz do egresso 6 evidencia uma **identidade profissional docente** marcada pela “**falta de proficiência**” linguística, fato que encontra consonância nos resultados das pesquisas apresentadas em nossa revisão bibliográfica. No entanto, como aponta o próprio egresso, a proficiência linguística não foi alcançada “mesmo tendo muitas aulas de língua”, o que nos leva a pensar que o problema não recai sobre uma questão de ordem curricular, mas talvez de relação do próprio licenciando enquanto aprendiz da língua estrangeira.

Resposta do egresso 7:

Mesmo eu tendo respondido sim, o que posso afirmar é que foram as aulas de língua espanhol que deram-me a base para o ensino nas duas línguas, a materna e a estrangeira. Como sugestão, acredito que todos os alunos deveriam passar pelo projeto Espanhol na Ufscar e ter desde o 3º ano do curso, acompanhamento prático voltado para praticar as teorias e desenvolver assim, mais segurança para chegar no estágio mais preparado. (Fragmento dissertativo extraído do questionário respondido pelo **Egresso 7**).

As sugestões apresentadas pelo egresso 7 podem apontar para a constituição de uma **identidade** caracterizada pela “**sensação de despreparo pedagógico**”, que com frequência figura dentre aqueles que se encontram em início de carreira, evidenciada na fala pela necessidade de se conferir ao recém-formado “mais segurança” para que ele possa ter um contato com a prática docente durante as disciplinas de estágio sentindo-se “mais preparado”.

Ao refletir sobre a relevância dos momentos da formação inicial que propiciam oportunidades de se desenvolver a prática docente, o egresso menciona o já discutido projeto

de extensão “Espanhol na UFSCar”, tido pelos alunos que dele participam como um momento de “praticar as teorias” e de desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos.

Percebe-se, assim, que as sugestões de mudanças curriculares sugeridas pelos egressos versam principalmente sobre questões relacionadas com **conhecimentos linguísticos** (no sentido de maiores discussões a respeito das diferentes variantes da língua espanhola bem como de um maior desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aprendiz/futuro professor de espanhol) e questões relacionadas à **prática docente** (que deveria figurar no currículo com maior antecedência, de acordo com o egresso 7, e que deveria estar mais associada às disciplinas de Literatura, segundo o egresso 3).

No entanto, embora se tratem de sugestões de mudanças curriculares, ao contrastar as percepções dos egressos sobre aquilo que eles apontaram como lacunas em sua formação com o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do curso analisado, observamos que tais “déficits” encontram-se contemplados nesses documentos que regiram a formação desses profissionais em forma de conhecimentos a serem desenvolvidos durante o curso, o que nos leva a pensar que talvez a mudança não deva ser operada no currículo, mas sim no modo como ele é implementado durante o curso. Ou, ainda, evidencia que o currículo que pautou sua formação já deve ser atualizado.

É possível observar, também, que o perfil profissional almejado pode estar sendo alcançado. Ao afirmar que apesar de não ter tido determinado conteúdo ao longo do curso, foi preparado para refletir e problematizar sobre seus contextos de prática, a voz do egresso 3 sugere a formação de um profissional reflexivo e crítico, que teoriza sobre a própria prática a partir das reflexões realizadas ao longo de sua formação profissional.

3.5 Narrativas docentes nos portfólios – aspectos de constituição identitária na formação inicial

Ao retomarmos os registros dos egressos, produzidos enquanto ainda eram alunos do curso de Letras, pudemos identificar que vários aspectos dos processos de constituição de identidade profissional docente se iniciaram na formação inicial, em situações vivenciadas no âmbito do PIBID.

Em seu portfólio, o **egresso 1** oferece uma reflexão sobre os diversos elementos que integram a profissionalização docente e, conseqüentemente, sua identidade profissional docente, ao mencionar que às experiências e leituras advindas de sua formação universitária inicial se associaram, por meio do PIBID, os aspectos psicológicos e sociais que também são

inerentes ao ofício do professor (questões relacionadas a sentimentos, motivações, hierarquias, relações humanas), como podemos observar no excerto abaixo:

Tendo em consideração minhas experiências e leituras já realizadas ao longo de minha formação docente, juntamente com as observações que pude desenvolver até o presente momento, tenho notado a escola, ou ao menos esta escola e algumas outras que se assemelhem a ela, escapando de uma possível generalização, como um espaço extremamente dinâmico, no sentido de que as relações e identidades de todas as pessoas que integram este ambiente estão em constante constituição e, por conseguinte, transformação de uma maneira saudável. Nesse sentido, é possível afirmar que trabalhar na e com a escola implica não em apenas desenvolver conteúdos disciplinares, é necessário também saber lidar com sentimentos, motivações, brios, hierarquias, enfim, com as relações humanas, por isso se faz fundamental escutar na maioria das vezes, o que em nenhuma instância implica em ausentar-se, mas em uma maneira outra de participar. (Egresso 1, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar)

Ao afirmar que as “identidades de todas as pessoas que integram este ambiente estão em constante constituição”, o egresso 1 parece ter consciência de que a identidade é construída em um processo situado sócio-historicamente e que está sempre em desenvolvimento, sendo inacabada, fragmentada e multifacetada.

Também podemos ter indícios da constituição de uma identidade profissional que reconhece a importância e prioriza os elementos didático-pedagógicos, em detrimento do conhecimento somente implícito e experiencial, na condução de uma aula de línguas por meio do relato da seguinte situação: o egresso 1 aceitou o desafio de substituir o professor de espanhol que havia faltado da escola onde atuava através do PIBID, mesmo sem ter tido a oportunidade de se preparar e de “preparar” a aula, contando apenas com a bagagem que carregava de dois anos de participação no PIBID e em outros projetos de extensão. O resultado não foi o esperado, já que a aula de língua espanhola acabou tomando outro rumo, adquirindo um tom de conversa entre alunos e professor sobre o futuro, a universidade, a profissão de professor, entre outros assuntos. Dessa situação, o egresso 1 nos oferece a seguinte reflexão:

Houve proveitos durante esse tempo, mas se fez nítido a necessidade de um planejamento de aula, em que os conteúdos sejam pensados anteriormente com vista a estabelecer uma linearidade entre eles, traçar objetivos e buscar realizá-los no desenlace da aula, pensar e desenvolver estratégias de ensino com base no público ao qual se direciona, tudo isso é imprescindível na constituição de uma aula. Isso faz com que a minha participação com os alunos se caracterize mais por uma intervenção, com o detalhe de que não houve nem mesmo a oportunidade de um planejamento prévio. (Egresso 1, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

Ao relatar que as reuniões semanais realizadas na escola onde desenvolvia o PIBID, assim como as reuniões quinzenais com sua orientadora na Universidade, contribuía

para sua identificação com o programa, o egresso 1 nos apresenta uma formação identitária caracterizada pelo reconhecimento da importância da relação indissociável entre teoria e prática. Segundo o egresso:

[a reunião] nos fornece perspectivas teóricas que possibilitam a fundamentação de nossas práticas e o desenvolvimento dos materiais e atividades didáticas necessárias à realização das atividades de uma maneira fundamentada, em que teoria e prática possam estabelecer um diálogo harmonioso e colaborativo. (Egresso 1, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

Na identidade profissional desse egresso, no entanto, a relação estabelecida entre teoria e prática é positiva, “harmoniosa e colaborativa”, resultado talvez de seus dois anos de participação em um programa que o coloca dentro da escola ainda enquanto aluno do curso de Letras, o PIBID. Tal identidade se afasta daquelas marcadas pela “sensação de despreparo pedagógico”, sensação que possivelmente tem origem na cisão que, por vezes, se opera na relação entre conhecimento teórico adquirido na universidade e prática docente.

Em relação ao egresso 2, selecionamos quatro relatos que nos dão indícios de aspectos constitutivos de sua identidade profissional, a qual, segundo nossas análises, ainda apresenta características contraditórias, salientando seu caráter instável, fragmentado e em contínuo desenvolvimento.

Ao retornar ao PIBID depois de dois anos fora do programa, o egresso 2 vivencia um “choque de realidade” ao constatar que novos contextos educacionais representam novos desafios docentes. Segundo o egresso,

Poderia dizer que seria mais fácil, que uma vez passado pela escola tiraria tudo de “letra”, porém cada classe é uma classe, cada turma tem seus “segredos” e a cada dia na escola, o professor precisa se reinventar e adaptar-se às necessidades e demandas dos alunos. (Egresso 2, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

Neste relato, o egresso parece despertar para o fato de que seu ofício docente não seria facilitado pelo fato de já ter atuado anteriormente naquela escola por meio do PIBID, chegando a conclusão, que não parecia ser constitutiva de sua identidade profissional até então, de que a profissionalização docente implica uma adequação das práticas docentes às diversas realidades educativas.

Parece-nos ser constitutivo de sua identidade profissional o conhecimento das diferentes concepções de língua que figuram na literatura do campo da Linguística, bem como a ciência de que o objetivo de se ensinar línguas estrangeiras no ensino básico brasileiro se

afasta do ensino puramente instrumental. Nesse sentido, ao refletir sobre os objetivos de seu projeto no âmbito do PIBID, o egresso 2 comenta que

O objetivo era não trabalhar a língua como mero instrumento, ou a língua pela língua ou ensinar apenas as estruturas linguísticas, era necessário conscientizar os alunos sobre em quais situações tais estruturas devem ser usadas, e para isso teríamos que falar de e a partir da cultura do aluno para a cultura da língua alvo. (Egresso 2, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

Assim como o egresso 1, e os sujeitos das pesquisas apresentadas em nossa revisão bibliográfica, o egresso 2 apresenta como elemento constitutivo de sua identidade profissional docente a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, evidenciando uma preocupação com um dos aspectos mais problemáticos da profissionalização docente, ao afirmar que “para o próximo semestre, o que se pode pensar é uma vez que já tivemos essa experiência, podemos melhorar tanto a parte teórica quanto a prática também”.

Embora pareça ter despertado para o fato de que o ensino de línguas precisa ser planejado levando em consideração as especificidades do contexto, as “necessidades e demandas dos alunos”, como evidenciado no relato já apresentado acima, o egresso 2 afirma que na próxima etapa do programa, com sua nova turma, pretende trabalhar o método funcional,

levando os alunos a ter um conhecimento da língua espanhola e assim utilizar esta língua para interagir e se comunicar, sendo envolvidos e imergidos mais ainda na cultura, na história e no social-político dos países que falam espanhol no mundo e pensar diante disso, a sua realidade como pessoa, a realidade de seu país, pensando nestes alunos como cidadãos críticos-reflexivos. (Egresso 2, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

Tal afirmação nos parece contraditória, já que selecionar o método de ensino antes mesmo de conhecer a turma para a qual o ensino será ministrado, “suas necessidades e demandas”, vai de encontro às “recentes” contribuições da Linguística Aplicada no que diz respeito a perspectiva de ensino baseada no “pós-método” e à própria descoberta demonstrada pelo egresso na abertura de seu portifólio de que “cada classe é uma classe, cada turma tem seus “segredos” e a cada dia na escola, o professor precisa se reinventar”.

Dessa forma, acreditamos que, embora os conhecimentos do campo da linguística referentes ao ensino de línguas estrangeiras parecem ser elementos constitutivos de identidade do egresso 2, sua profissionalização docente nos parece estar marcada por uma dificuldade em transpor os conhecimentos teóricos que ele demonstra ter para sua prática

docente, o que resulta, a nosso ver, em uma identidade característica de início de carreira em que teoria e prática ainda não estão reconciliadas.

No que diz respeito ao egresso 3, selecionamos três relatos, os quais apresentaremos a seguir, que acreditamos evidenciar aspectos constitutivos de sua identidade, a qual, a nosso ver, reflete uma profissionalização docente fortemente marcada pelos aspectos sociais e políticos que subjazem o ensino de línguas.

Assim como no caso do egresso 1, parece figurar entre os aspectos que integram a identidade do egresso 3 questões sociais inerentes ao ofício do professor, o que pode ser observado quando o egresso afirma, sobre a escola na qual atua por meio do PIBID, que “lá, trabalhamos até alcançar uma boa harmonia entre todos os membros da escola: alunos, funcionários, pais, pibidianos e professores; todos empenhados na construção do conhecimento e desenvolvimento do indivíduo social” e, posteriormente, sobre as questões pedagógicas de seu projeto, que “essa parte corresponde à transposição didática que está, num sentido mais amplo, para a democratização do ensino”. (Egresso 3, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

Destacamos como outro aspecto característico da identidade profissional do egresso 3 o conhecimento docente sobre as distintas fases que permeiam a prática pedagógica do professor de língua estrangeira, o que pode ser inferido na explicação que o egresso dá sobre o planejamento do seu projeto no âmbito do PIBID. Segundo o egresso, “conhecida a turma, estabelecem-se objetivos (levando em conta também, o tempo em que o curso seria trabalhado) e, a posteriori, desenvolve-se materiais didáticos, além da escolha de uma abordagem”. (Egresso 3, Portifólio PIBID-Letras/UFSCar).

3.6 Aspectos de constituição de identidade profissional de professores de espanhol – pesquisa atual e pesquisas anteriores

Sintetizamos, no Quadro a seguir, a confrontação dos resultados obtidos em nossa pesquisa com resultados obtidos por pesquisas anteriores, que discutiremos na sequência:

Autor/Ano	Aspectos constitutivos de identidade profissional docente de língua espanhola relacionados com “sensação de despreparo pedagógico”	Aspectos constitutivos de identidade profissional docente de língua espanhola relacionados com “falta de proficiência”	Outros aspectos (condições materiais, salariais etc)	Resultados obtidos em Tomazella (2017)
-----------	--	--	--	--

Camargos (2003)	ausência de suporte pedagógico	imposição do livro didático;	menosprezo ao professor;	<i>Não se aplica</i>
		valorização do falante nativo;	precárias condições de trabalho;	<i>Não se aplica</i>
Bettega (2009)	conhecimentos acadêmicos não foram suficientes ou contribuíram em parte			<i>Sim, constatam que falta preparo para o ensino de literatura de língua espanhola.</i>
	Constatação de não existir “receita pronta” para a sala de aula, nem sempre é possível por em prática a teoria que aprende na universidade da docência somente com a prática e com a realidade de cada escola			<i>Sim, ainda na formação inicial os participantes da pesquisa constatam isso.</i>
Souza (2009)		saindo do lugar de língua parecida, logo fácil, e que não precisa ser estudada	fadados ao monolingüismo, monopólio da língua inglesa	<i>Não se aplica</i>
			poucas condições propiciadas pelo Estado para que seja ofertada com qualidade espanhol como língua multidimensional e intercultural no território brasileiro,	<i>Não se aplica</i>
Infanger (2011)	ser ou não uma boa professora			<i>Não se aplica</i>
	dúvidas sobre se saberão ou não “passar conhecimento” quanto mais conhecimento possuírem, melhor passarão.			<i>Não se aplica</i>
Bohnen (2011)	modelo de professor ideal ou herói (que pode dar conta de tudo, pode ter sido construída em oposição à figura do mau professor)	idealização da aquisição da língua espanhola	Apagamento das experiências do estágio; péssimas condições em que foi cursada a graduação	<i>Não se aplica</i>

Morales (2012)	repensar a função do ensino superior	falha/falta da formação dos professores de espanhol		<i>Não se aplica</i>
	propor um diálogo mais próximo com os outros níveis de ensino nos quais o professor atuará	questionamentos sobre papel do professor de línguas, especialmente no contexto atual do ensino de espanhol no Brasil		<i>Não se aplica</i>
Anicézio (2012)		Ideal de pronúncia imitativa do nativo currículos deveriam ser mais tolerantes, mostrando que a pronúncia como o nativo não é a única correta e aceitável		<i>Não se aplica</i>
Silva (2013)	relação conflituosa entre a teoria e a prática (como sendo uma relação dicotômica teorias” estudadas no curso de formação são nomeadas/designadas “muito distantes da realidade,			<i>Não se aplica</i>
	fazer prescritivo das professoras formadoras			<i>Não se aplica</i>
Fiuza (2013)		aulas no curso de Letras que reproduzem as aulas oferecidas nas escolas de idiomas (o aluno se forma sem saber ensinar a língua).		<i>Não se aplica</i>
		escolha da maioria dos professores pelo espanhol europeu em detrimento do americano		<i>Não se aplica</i>
Dominguez (2013)	modelo dos professores que fizeram parte do seu crescimento enquanto pessoa e profissional		Sentimento de amor pelo idioma	<i>Não se aplica</i>
			desvalorização da carreira	<i>Não se aplica</i>

Souza e Souza (2013)	currículos que ainda não atendem às demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais global e digital (desatualização dos cursos)	não reconhecimento da autonomia nem desenvolvimento de competências específicas para o professor de LE.		<i>Sim, constatam que o curso privilegia o ensino/abordagem da língua padrão em detrimento de outras variantes</i>
	modelo de formação pouco ou nada reflexivo que repete práticas metodológicas arcaicas	novo perfil do profissional que ensina línguas		<i>Não se aplica</i>
	necessidade de aumentar a carga horária do estágio supervisionado para que propicie espaços de reflexão,	instituir disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da competência comunicativa		<i>Não se aplica</i>
Sousa (2013)	caráter de desprestígio porque é feito sem planejamento	reprodução dos modelos em nossas escolas regulares	falta de identidade dentro da instituição, que está diretamente ligada à imagem e ao papel do professor de língua estrangeira	<i>Não se aplica</i>
Machado (2016)		perspectiva nativocêntrica - déficit identitário (identificação negativa para o professor de ELE não nativo). representação de que todo falante nativo de uma língua estrangeira é potencialmente um “professor” dessa língua, mesmo que não tenha qualquer tipo de formação técnica.		<i>Não se aplica</i>
Gonzales Belaonia (2016)	esvaziamento e desmotivação nos cursos destinados à formação de professores de língua espanhola,		Necessidade de ser lotado em várias escolas para cumprir uma carga horária que possibilite um salário digno, situação pessimista para esse profissional (professor de língua espanhola).	<i>Não se aplica</i>

Quadro 5: confrontação dos resultados obtidos em nossa pesquisa com resultados obtidos por pesquisas anteriores

O quadro anterior evidencia que a confrontação de nossos resultados com resultados obtidos por pesquisas anteriores coincide em três dos aspectos, ou seja, a) constatação de não existir receitas prontas; b) pouca contribuição dos conhecimentos acadêmicos para prática profissional e c) currículo não atende demandas da sociedade atual mais global e digital.

A constatação de não existir “receita pronta” para a sala de aula, que nem sempre é possível por em prática a teoria que aprende na universidade, que o aprendizado da docência somente se dá com a prática e com a realidade de cada escola, havia sido averiguado anteriormente pela pesquisa de Bettega (2009) e aparece nos portfólios dos participantes de nossa pesquisa.

Essa temática da tensão “teoria-prática” também tem sido uma discussão recorrente no campo teórico, principalmente pelo histórico dos cursos de licenciatura, que durante muito tempo ofereceram uma formação pouco conectada com as questões de práticas de ensino nas escolas.

A **identidade de professor de língua espanhola** que constata a distância entre teorias aprendidas na universidade e desafios da prática de ensino nas escolas talvez esteja sendo re-configurada com a institucionalização do PIBID, por exemplo, nas universidades, pois este tem levado os cursos a re-pensarem seus currículos e as formas de abordar os conteúdos com vistas a aproximar suas discussões das demandas concretas com as quais os licenciandos já estão se defrontando em suas ações. Além disso, os desenvolvimentos de pesquisas sobre **estágio supervisionado** no campo da Linguística Aplicada poderá contribuir com melhores entendimentos sobre a indissociabilidade entre teorias e práticas de ensino de línguas.

A constatação de que há “pouca contribuição dos conhecimentos acadêmicos para prática profissional”, que também coincide com a constatação de Bettega (2009), aparece em nosso contexto especificamente relacionada com a abordagem didática da literatura no ensino de língua espanhola. Esta pode ser considerada como uma lacuna no campo teórico, pois a tradição das pesquisas sobre métodos e enfoques tem sido tratar do texto literário, no âmbito do ensino, como mais um dos gêneros textuais possíveis de serem trabalhados, sendo que o foco recai sempre sobre aspectos linguísticos mais gerais.

Consideramos que essa identificação também relaciona-se com a **identidade de professor de língua espanhola** em oposição a ser professor de literatura estrangeira. O fato de a própria carreira na educação básica do Brasil admitir professores de línguas (e não de literatura) pode contribuir para essa visão dicotômica,

A constatação de que “os currículos ainda não atendem às demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais global e digital” coincide com a constatação averiguada por Souza e Souza (2013), porém, em nosso contexto, relaciona-se com a ênfase no trabalho com a variedade padrão da língua estrangeira. Consideramos que essa constatação evidencia a forma de abordar língua e linguagem em uma perspectiva que não considera os processos digitais de produção, tais como o hibridismo, remixagem etc.

A **identidade de professor de língua espanhola** tem sido, historicamente, influenciada por “incertezas” quanto à “escolha da variedade” a ensinar. Essas discussões, pelo menos no campo teórico, já parecem estar superadas, uma vez que a partir dos estudos da Sociolinguística começa-se a considerar diferentes âmbitos de variação e os aspectos sociais e os efeitos do uso de determinadas variedades.

Vale destacar que os três aspectos relacionam-se com a categoria de “**sensação de despreparo pedagógico**” (em oposição à nossa outra categoria de análise “falta de proficiência”), o que contraria nossa hipótese inicial de que a identidade de professor de língua espanhola, em nosso contexto, estaria influenciada principalmente por aspectos relacionados com o (pouco) conhecimento sobre a língua.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados de nossas análises, bem como as possíveis lacunas da pesquisa, encaminhamentos e considerações. procuraremos responder às perguntas norteadoras da investigação, tecendo considerações à respeito dos aspectos da formação inicial dos egressos (analisados no capítulo anterior) que contribuíram para a configuração de identidades profissionais docentes e apontar possíveis encaminhamentos para a pesquisa.

4.1 Aspectos da formação inicial que contribuem para a configuração de identidades: a “sensação de despreparo pedagógico” no início da carreira

Tínhamos como hipótese, no início da pesquisa, que a formação inicial de professores de línguas da UFSCar não aborda alguns aspectos da complexidade envolvida no ensino de língua espanhola na educação básica e que, portanto, os egressos em início de carreira poderiam “sentir-se despreparados” para o enfrentamento dos desafios impostos.

Partimos do pressuposto de que a constituição de identidade(s) profissional(is) é situada sócio-historicamente e a proposta de nossa pesquisa foi buscar compreender, junto a um grupo de egressos do curso de Letras-espanhol da UFSCar, quais aspectos da formação inicial contribuíram para a configuração de suas identidades, mais especificamente, a partir de duas categorias analíticas: “sensação de despreparo pedagógico” e “falta de proficiência” em início de carreira

A “sensação de despreparo pedagógico” vivenciada pelos egressos ao entrarem na carreira docente, segundo nossa hipótese, poderia ter origem na dissociação entre conhecimento teórico e prática pedagógica que historicamente se operou nos currículos dos cursos de Letras no Brasil, como procuramos mostrar em nosso capítulo teórico, dissociação esta que ainda não foi completamente superada e ainda reverbera na formação de professores atualmente.

Dados revelados por nossas análises nos permitem afirmar que tal sensação encontra-se sim presente nas vozes dos egressos que participaram de nossa pesquisa - embora não de forma tão acentuada e frequente como imaginávamos -, que nos ofereceram relatos, por

meio de suas respostas ao questionário ou de seus portfólios, que evidenciam uma identidade profissional marcada por inseguranças quanto à prática docente.

Nossas análises do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFSCar, bem como de sua Matriz Curricular, nos revelaram, no entanto, que as reformulações curriculares realizadas em 2008 foram benéficas no sentido de oferecer oportunidades para a formação de professores capazes de atingir a profissionalidade docente, entendida como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional.

Cabe ressaltar, no entanto, que o modo como a Matriz Curricular é interpretada e implementada pelos professores-formadores pode impactar sobremaneira a formação inicial dos futuros professores.

Como pontos positivos resultantes da referida reformulação, pode-se apontar a distribuição das disciplinas da parte pedagógica (composta pelas subáreas da Educação, Metodologia e Psicologia) ao longo de todo o curso, o aumento de créditos e, conseqüentemente, das horas, destinadas às disciplinas de caráter prático-pedagógico e à maior articulação e ao maior equilíbrio entre as áreas de conhecimento que integram o currículo do curso.

No entanto, foram levantados também alguns pontos a serem repensados, sobretudo quanto ao oferecimento tardio de apenas duas disciplinas de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola, que tanto contribuem para o desenvolvimento das habilidades prático-pedagógicas dos futuros professores, revelando a necessidade de que sejam oferecidas em um número maior de créditos e de forma mais precoce no curso.

Acreditamos, assim, que o currículo do curso de Letras, muito por conta das reformulações realizadas, não seja o único (e talvez principal) fator que influencia na formação de identidades profissionais marcadas pela “sensação de despreparo pedagógico” de seus egressos. Essa característica identitária parece-nos ser, segundo apontam nossas análises e outras apresentadas por nós no capítulo teórico, frequentemente relacionadas à identidade profissional de professores em início de carreira, sendo o conhecimento didático-pedagógico um elemento da profissionalização docente que se encontra sempre em contínuo desenvolvimento e aprimoramento durante a carreira.

Nossos dados também sugerem a contribuição conferida pelo PIBID – programa que contou com a participação de quase todos os nossos participantes de pesquisa durante suas formações iniciais - à constituição da identidade dos egressos pesquisados. Acreditamos que

participar do PIBID, tendo assim oportunidades de ter contato com a prática docente ainda durante na formação inicial, talvez de forma mais duradoura e autêntica do que as práticas de estágio, pode ter amenizado o “choque de realidade”, e a conseqüente “sensação de despreparo pedagógico”, que egressos de cursos de licenciatura frequentemente vivenciam ao assumir uma sala de aula pela primeira vez como professor responsável.

4.2 Aspectos da formação inicial que contribuem para configuração de identidades: a “falta de proficiência” no início da carreira

Também tínhamos como hipótese que a identidade dos egressos enquanto professores de língua espanhola relacionava-se com a constatação de “falta de proficiência” na língua estrangeira. Essa hipótese baseava-se no acompanhamento informal de egressos do curso nas relações de parceria entre a universidade e as escolas⁵².

Essa lacuna formativa foi percebida por um número relativamente pequeno de egressos: dois participantes, de um conjunto de nove, disseram ter sido confrontados com situações, durante sua prática docente, que evidenciaram a “falta de proficiência” como uma falha em sua formação inicial como professor de língua espanhola.

No entanto, como apontado por um dos egressos em questão, a proficiência linguística não foi alcançada “mesmo tendo muitas aulas de língua”, o que nos leva a pensar que o problema não recai sobre uma questão de ordem curricular, embora não tenhamos dados suficientes para formular hipóteses a respeito das causas dessa lacuna formativa, já que este não era um dos objetivos de nossa pesquisa.

Acreditamos, entretanto, que a “falta de proficiência” influencia a constituição da identidade do professor de línguas, imputando-lhe uma autoimagem negativa, que pode influenciar negativamente na profissionalidade desse professor e na profissionalização docente como um todo, refletindo em representações sociais danosas e na perpetuação de senso-comuns de que o professor de línguas de escolas públicas não domina a língua objeto de seu ensino, entre outros. Porém, em nosso contexto, a “falta de proficiência” não foi “percebida” como um dos aspectos constitutivos de identidade profissional docente por um número relevante de participantes, o que contraria em parte nossas expectativas iniciais.

⁵² Mais especificamente, nas relações que se estabelecem no âmbito do PIBID e no âmbito dos Estágios Curriculares Supervisionados, com a permanência de alunos do curso sob supervisão dos professores das escolas.

4.3 Respostas às perguntas de pesquisa

Retomando nossa primeira pergunta de pesquisa⁵³, acreditamos que nossos dados contrariam em parte nossa hipótese inicial de que a prática docente exige conhecimentos e competências que talvez não tenham sido satisfatoriamente construídas durante a formação acadêmica, uma vez que nossas análises evidenciam que a **maioria dos egressos** do curso de Letras da UFSCar **sentem-se sim preparados para a prática docente** ainda em início de carreira, embora alguns tenham relatado situações isoladas nas quais vivenciaram “sensações de despreparo” e “falta de proficiência”, como discutido anteriormente.

A satisfação dos egressos participantes da pesquisa em relação à formação propiciada pelo curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola da UFSCar é confirmada pela resposta positiva dada pela maioria dos egressos quando solicitados a avaliar, de maneira geral, a formação oferecida pelo curso no que diz respeito especificamente à área de ensino de língua espanhola. 89% dos egressos avaliaram o curso como “muito bom” ou “excelente”.

A avaliação positiva conferida ao curso pode ser resultado das reformulações curriculares realizadas em 2008, discutidas anteriormente, e pode estar também relacionada aos projetos de extensão e aos programas institucionais, dentre os quais salientamos o PIBID, que procuram estabelecer parcerias entre Universidade e escolas, reconciliando os tão importantes elementos da profissionalidade docente outrora cindidos: conhecimento teórico e prática docente.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa⁵⁴, considerando que a constituição de identidade(s) profissional(is) é situada sócio-historicamente e está sempre em desenvolvimento, sendo inacabada, fragmentada e multifacetada, as análises dos portfólios docentes nos permitem inferir que são três os principais aspectos que constituem a identidade dos egressos como professores de língua espanhola: o reconhecimento dos múltiplos elementos que constituem a **profissionalidade docente**, bem como uma aparente constante reflexão sobre eles; a constatação **de não existir “receita pronta”** para a sala de aula; e o reconhecimento da importância da relação indissociável entre **conhecimento teórico e prática pedagógica**.

O **reconhecimento dos múltiplos elementos que constituem a profissionalidade docente** está presente, segundo nosso ponto de vista, nos relatos dos três

⁵³ Qual é a percepção dos egressos em início de carreira sobre sua formação inicial?

⁵⁴ Quais aspectos relacionados com a constituição identitária como professor de língua espanhola são evidenciados ainda na formação inicial no portfólio docente? Quais desses aspectos são recorrentes em outras pesquisas desenvolvidas sobre a mesma temática?

egressos pesquisados. Todos nos oferecem indícios de ter ciência de que a profissionalidade docente não é formada unicamente por conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos, embora esses dois conhecimentos tenham figurado com frequência nos portfólios docentes analisados.

Os três egressos, em maior ou menor grau, mostraram compreender que os elementos sociais (o trato com os alunos, pais, colegas de profissão e direção da escola), políticos (democratização do ensino e acesso ao ensino de língua estrangeira por alunos de escolas públicas), materiais (as condições físicas da escola) e imateriais são constitutivos da profissão do professor.

A constatação **de não existir “receita pronta”** para a prática docente também figura nos relatos dos três egressos. Todos, em algum ponto de seu portfólio, mencionam a necessidade de se considerar o contexto de ensino quando do planejamento dos projetos a serem desenvolvidos no âmbito do PIBID.

Embora o egresso 2 apresente um relato contraditório no que diz respeito à consideração das necessidades e demandas dos alunos na elaboração do curso de línguas, afirmando ter predileção por um método de ensino para o curso do próximo projeto sem ao menos conhecer os alunos, ainda ele apresenta ter conhecimento de que não há “receita pronta”, entendida como um conjunto de práticas didático-pedagógicas, há ser aplicada a toda e qualquer realidade educativa, sendo parte constitutiva da identidade profissional docente a capacidade de adequar-se e adaptar-se a diferentes contextos de ensino.

O reconhecimento da importância da relação indissociável entre **conhecimento teórico e prática pedagógica** também é uma constante, segunda nossas análises, nos portfólios analisados. Para uns, como no caso do egresso 1, a relação estabelecida entre teoria e prática parece ser positiva, “harmoniosa e colaborativa”; para outros, como no caso do egresso 2, essa relação parece ainda ser problemática, uma vez que o próprio egresso reconhece a necessidade de aprimorar tanto a teoria quanto a prática para o próximo projeto. Embora adquiram características diferentes, é inegável que a ciência sobre a relação, muitas vezes conflituosa, entre teoria e prática é constitutiva da identidade dos egressos pesquisados.

Nos parece, mediante o exposto, que a identidade profissional dos egressos pesquisados evidencia uma constituição mais influenciada pelas discussões geradas no âmbito universitário do que pela prática pedagógica que se desenvolve no cotidiano do ofício docente, o que acreditamos ser natural por se tratarem de professores em início de carreira, que acabaram de despender cinco anos de suas vidas aos estudos universitários e atuam profissionalmente há cerca de apenas dois anos.

Reiteramos aqui que ao considerarmos que a constituição de identidades é sempre provisória e em constante modificação e (re)construção, temos consciência de que seria impossível “isolar” alguma dessas variáveis, tomando-a como a principal responsável pelas identidades constituídas. No entanto, por uma questão metodológica, nossa pesquisa buscou apreender alguns aspectos que são evidenciados pelos relatos dos egressos como relevantes na constituição de suas identidades docentes.

No que diz respeito à segunda parte de nossa segunda pergunta de pesquisa, que procurou observar quais desses aspectos que apontamos ser constitutivos da identidade profissional dos egressos participantes de nossa pesquisa são recorrentes em outras pesquisas desenvolvidas sobre a mesma temática, como já discutido anteriormente, os resultados coincidem em três dos aspectos relacionados com a categoria de **“sensação de despreparo pedagógico”** (em oposição à nossa outra categoria de análise “falta de proficiência”): a) constatação de não existir receitas prontas; b) pouca contribuição dos conhecimentos acadêmicos para prática profissional e c) currículo não atende demandas da sociedade atual mais global e digital.

A constatação de não existir “receita pronta” para a sala de aula havia sido averiguado anteriormente pela pesquisa de Bettega (2009) e aparece em nossa pesquisa como um dos aspectos de constituição de **identidade de professor de língua espanhola** que constata a distância entre teorias aprendidas na universidade e desafios da prática de ensino nas escolas

A constatação de que há “pouca contribuição dos conhecimentos acadêmicos para prática profissional”, que também coincide com a constatação de Bettega (2009), aparece em nosso contexto especificamente relacionada com a abordagem didática da literatura no ensino de língua espanhola e relaciona-se com a **identidade de professor de língua espanhola** em oposição a ser professor de literatura estrangeira.

A constatação de que “os currículos ainda não atendem às demandas exigidas por uma sociedade cada vez mais global e digital” coincide com a constatação averiguada por Souza e Souza (2013) e, em nosso contexto, relaciona-se com a ênfase no trabalho com a variedade padrão da língua estrangeira e contribui para a constituição de **identidade de professor de língua espanhola** que tem sido, historicamente, influenciada por “incertezas” quanto à “escolha da variedade” a ensinar.

Vale destacar que os três aspectos relacionam-se com a categoria de **“sensação de despreparo pedagógico”** (em oposição à nossa outra categoria de análise “falta de proficiência”), o que contraria nossa hipótese inicial de que a identidade de professor de língua

espanhola, em nosso contexto, estaria influenciada principalmente por aspectos relacionados com o (pouco) conhecimento sobre a língua.

4.4. Possíveis lacunas e encaminhamentos a partir desta pesquisa

Uma das lacunas de nossa pesquisa refere-se ao fato de nossos dados originarem-se das percepções sobre os fatos e não dos fatos em si mesmos. Dessa forma, é uma pesquisa sobre as percepções de professores sobre aspectos constitutivos de suas identidades profissionais docentes. Outros tipos de dados poderiam ter sido analisados com objetivo de melhor compreender e contextualizar os relatos, tais como acompanhamento e registro de aulas em gravações de áudio e vídeo e posterior confrontação com as percepções dos envolvidos. Nesse sentido, uma possibilidade de futura pesquisa diz respeito ao acompanhamento e análise longitudinal de professores em formação inicial, sua entrada na carreira e estabilização. Consideramos que uma pesquisa desse tipo pode evidenciar aspectos relevantes da carreira, além de contribuir com dados sobre a formação docente.

Outra lacuna diz respeito ao tipo de instrumento de coleta dos dados junto aos professores. Diante de aspectos estruturais, não foi possível coletar outros tipos de dados (entrevistas individuais, com grupos focais etc), porém a diversificação do instrumento de coleta dos dados poderia ter fornecido outras visões sobre a temática. Uma possibilidade a partir de nossa pesquisa é aprofundar as discussões com a realização de entrevistas a alunos e gestão das escolas nas quais atuam os professores participantes, o que pode fornecer indícios sobre o processo de configuração de identidades.

Os resultados de nossa pesquisa podem contribuir com as discussões sobre reformulação curricular, deste e de outros Projetos Pedagógicos de cursos de Letras no Brasil, especificamente quanto aos aspectos que podem incidir na constituição de identidades profissionais docentes.

Também consideramos que nossas discussões sobre a carreira docente no campo do ensino de língua espanhola podem contribuir com pesquisas e discussões no campo da formação de professores e das políticas linguísticas.

4.5 Considerações finais

Ao considerarmos que a constituição de **identidades** é sempre provisória e em constante modificação e (re)construção, tínhamos a clareza de que seria impossível “isolar” algum dos aspectos, tomando-os como responsáveis pelas identidades narradas. Outras experiências e sentidos sociais sobre a profissão docente atravessam “os muros da universidade”, interagem e deslocam, provisória ou permanentemente, as certezas construídas no âmbito da formação inicial. Os sentidos construídos pelas legislações, pela mídia, pelo senso comum, para citar apenas alguns, podem produzir impactos nas configurações identitárias dos professores em diferentes momentos históricos.

Porém, por uma questão metodológica, nossa pesquisa buscou apreender alguns desses aspectos que foram “percebidos” por egressos como relevantes na constituição de suas identidades docentes como professores de língua espanhola. Para tanto, procedemos à análise de respostas de egressos a um questionário semi-estruturado e, posteriormente, à análise de portfólios docentes produzidos no âmbito do PIBID por alguns desses egressos.

Consideramos, no início da pesquisa, a importância da estrutura dos cursos de formação inicial na constituição de **identidades** de professores de línguas, tendo em vista que a construção da **identidade profissional docente** tem início na formação inicial e se dá ao longo do exercício profissional (GATTI, 2014).

Também partimos do pressuposto de que há uma tradição nos cursos de licenciatura (e de Letras, em particular) da separação entre teorias e práticas de ensino, que historicamente chegaram “até ao extremo de considerar que o nosso aluno estagiário pouco tinha a aprender na escola pública e que o lugar por excelência para sua formação era a “redoma” da universidade” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.4).

Uma de nossas hipóteses era de que essa distância que havia entre a proposta curricular dos cursos de formação inicial e o contexto de atuação dos futuros profissionais influenciava a constituição de identidade profissional docente de língua espanhola.

Portanto, procedemos à discussão sobre as noções de **identidade e identidade profissional docente**, apresentamos nossa revisão bibliográfica contendo alguns resultados de pesquisas anteriores no campo do ensino de línguas sobre essa temática e procedemos às análises de nossos dados.

Com relação à revisão bibliográfica realizada, vale destacar que constatamos uma concentração de pesquisas desenvolvidas na última década, especialmente de 2009 a

2016⁵⁵, o que nos sinaliza um aumento no interesse pela temática. Em nossa opinião, esse aumento pelo interesse de pesquisadores sobre a temática pode ter sido motivado pelas questões de ordem histórica e política pelas quais tem vivido a situação do ensino de espanhol no Brasil e, mais especificamente, as possíveis configurações da profissão de professor de espanhol. Outro dado relevante a partir de nossa revisão bibliográfica diz respeito à diversidade de instituições e regiões nas quais foram desenvolvidas as pesquisas, o que evidencia que há uma preocupação nacional em compreender essa problemática enquanto tema de pesquisa científica.

A constituição de identidade profissional está diretamente relacionada com representações sociais e, no caso do contexto brasileiro de ensino de espanhol, há uma tradição no campo teórico em apontar determinadas visões históricas relacionadas a essa **língua singularmente estrangeira** (CELADA e GONZÁLEZ, 2000), que reforçam imaginários brasileiros de que “o espanhol é fácil”, de que “basta decorar listas de palavras de falsos amigos” que podem incidir sobre a constituição identitária de alunos e professores. É interessante afirmar que em nossos dados esses imaginários não aparecem de forma explícita como aspectos que influenciam as constituições de identidade profissional docente, o que pode sinalizar que, no caso destes egressos, essas discussões estão superadas.

Também vale ressaltar que os resultados obtidos com as pesquisas anteriormente apresentadas tematizam, em geral, aspectos negativos ou idealizados relacionados com a constituição de identidade profissional do professor de língua espanhola, o que também pode ser compreendido à luz de fatores históricos e políticos de (não)implementação dessa língua nos currículos das escolas regulares brasileiras.

Também vale destacar que os eventos ocorridos nos cenários políticos, nacionais e internacionais, também impactam a carreira docente e contribuem para re-configurações de identidades profissionais. Historicamente, no Brasil, o ensino de Língua Espanhola vem ocorrendo principalmente em contextos de escolas de idiomas e em Centros de Línguas, o que confere características muito próprias ao exercício profissional dos professores que atuam nesse contexto.

Essas condições materiais da profissão do docente de língua espanhola conferem determinados sentidos à carreira. Pelo menos no senso comum, há certa identificação desse contexto com um determinado perfil de ensino instrumentalizador da língua, em que o material

⁵⁵ Com apenas 1 pesquisa de mestrado concluída em 2003.

didático e o método ocupam lugar central no processo, que contribuem para uma certa “desvalorização” dos professores que ali atuam.

Nesse sentido, embora não tenha sido nosso objetivo discutir os impactos do novo cenário político instaurado a partir de 2016 em relação à Educação e, mais especificamente, ao ensino de espanhol, todas as reformas pelas quais a Educação e o Trabalho estão passando certamente produzirão novas identidades docentes, pois produzirão novas condições materiais de trabalho e lugares simbólicos para professores de língua espanhola.

Retomamos a afirmação de El Kadri (2010) quanto à relação do profissional com a língua que ensina:

a relação do profissional com a língua que ensina apresenta-se como o principal fator constituinte da identidade destes professores. A comparação constante com os padrões do falante nativo, a insegurança e incertezas quanto ao seu desempenho lingüístico e uma emergente valorização da identidade nacional brasileira presente nas pesquisas demonstram uma relação permeada de incertezas e conflitos que está sempre em busca de algo mais, numa relação de “falta de”. O que se percebe, contudo, é que os saberes pedagógicos – também outro principal constituinte da identidade profissional dos professores – tampouco são mencionados, o que apresenta a ilusão de que ser bom professor é saber bem a língua. (EL KADRI, 2010, p.84).

Nossos resultados apontam uma mudança na perspectiva constatada por El Kadri (2010), uma vez que os aspectos “percebidos” pelos egressos do curso de Letras pesquisado relacionam-se, principalmente, com a categoria “sensação de despreparo pedagógico” e, portanto, com aspectos relacionados aos saberes pedagógicos.

Essa mudança também já havia sido discutida por Gimenez (2004), que aponta aumento de estudos no campo da Linguística Aplicada sobre o processo de formação de profissionais, enfocando a necessidade de se construir um “referencial de formação sensível às demandas das sociedade brasileira” (GIMENEZ, 2004, p.171).

Dessa forma, a partir desta autora, re-afirmamos a importância de uma formação de professores de línguas estrangeiras que teorize a partir dos múltiplos contextos reais e possíveis de prática docente, bem como a abandonar modelos que seguem o caminho inverso ao focar a construção de conhecimentos teóricos a serem aplicados a qualquer contexto de ensino de línguas.

Neste cenário, consideramos que a formação de professores deve oferecer oportunidades para que este possa teorizar sobre as práticas, para que possa enfrentar os desafios impostos aos profissionais da Educação na contemporaneidade. Nesse sentido,

retomamos a afirmação de Celani (2008), cuja crítica é, ainda, bastante atual quanto ao papel dos docentes:

Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento). (CELANI, 2008, p.35)

Apontamos como ainda necessárias as mudanças explicitadas por Paiva (2005) para que a formação de professores de línguas possa adequar-se às exigências e demandas atuais da sociedade. Consideramos que as reformulações dos currículos dos cursos de Letras podem ser mais efetivas com novas configurações dos departamentos acadêmicos com vistas a uma maior “integração entre os departamentos” e “políticas de formação” mais compatíveis (PAIVA, 2005, p.348).

Nesse sentido, apresenta-se como relevante a proposta do PIBID enquanto um programa institucionalizado de iniciação à docência que pode possibilitar que “os conhecimentos sobre ser professor [sejam] construídos na prática e a partir das experiências dos futuros professores” (GIMENEZ, 2004, p. 183), superando a cisão que há muito se estabeleceu entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, SP, 1999.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. IN: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

ANDRADE, J.C.; BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiência e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOHN, H. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, 2000 (117-138).

_____. Professor: a imagem projetada na imprensa. **Investigações em Lingüística Aplicada e Teoria Literária**, Recife, v. 17, n. 2, p. 115-126, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 11 nov.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

_____. Resolução CNE/CP 2, 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**. Disponível em: <http://www.santosjunior.com.br/Legislacao/resolucaoecne0219022002.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASTRO, S.T.R. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês**. Tese de Doutorado. LAEL-PUCSP, 1999.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 2003.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Do otium cum dignitate à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. In: DAHER; RODRIGUES; GIORGI. **Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor**. São Carlos: Clara Luz, 2009, v.2.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. **Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de otium cum dignitate a profesional de la escuela de enseñanza básica**. In: RedELE-Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2010/fiapeIIId.html>

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. IN: WITTRUCK, M.C. **Handbook of research on teaching**. London: ColliereMacmillanPublishers, 1986, p.119-161.

EVANGELISTAM.C. et alli. Momentos e espaços formativos para a docência: impactos do PIBID para o desenvolvimento da prática reflexiva de professores de línguas. In: SILVA, K.A., MASTRELLA-DE-ANDRADE,M., PEREIRA FILHO, C.A. (Org.) **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p.251-270.

FABRICIO, B.F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDI, P.T.; ARAUJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A. (Org). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FIORIN, J.L. **A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária**. Revista línguas & letras. Vol. 7, n.12, 1º semestre, 2006.

GATTI, B. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> Acesso em: 10.abr 2016.

GATTI ET ALLI. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo. Textos FCC, v. 41, p. 1-120 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> Acesso em: 10.mai.2016.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiência e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997; 2000.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 31-62.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching». In: **TESOL QUARTERLY**, Vol.28. N.º 1. Primavera, 1994, páginas 27-48.

MACHADO, A.R. **Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art03.pdf Acesso em: 18.01.2015.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.P. **De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor?** Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. DELTA [online]. 2005, vol.21, n.2, pp. 183-214. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf> Acesso em: 10 mar.2014.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. Vol. 10, n.2. São Paulo: PUCSP, p.329-338, 1994.

MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, Mercado das Letras

MONTE-MOR, W. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In: TONELLI, J.R.A.; BRUNO, F.A.T.C. **Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 21-44.

OLIVEIRA, E.C. a prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiência e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. IN: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003, p.53-84.

_____. **Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor**. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. IN: TOMICH et al. (org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997**.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G, GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v.30, n.2, 2008. p. 189-19. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/421/421> Acesso em: 10.abr.2016.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e Identidade**. São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva. Petropolis, Vozes, 2000,

_____. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

TAVARES, C.N.V. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J.; GHIRALDELO, C.M. (Org.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes editores, 2011. p.139-166.

TELLES, J. A. **Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contamos futuros professores?** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, 58 v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261027940_Reflexao_e_identidade_profissional_do_professor_de_LE_que_historias_contam_os_futuros_professores Acesso em: 10. Abr. 2016.

VIANNA, N.; ONOFRE, M.B.; MOURA, M.I. **Reformulação curricular. Curso de licenciatura em letras. Habilitação em Português-Inglês. Habilitação em Português-Espanhol**. 2008. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.lettras.ufscar.br, acesso em: 20/11/2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo entre teoria e prática**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, n.17, p.60-81, 2001.

_____. crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiência e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ANEXOS

Anexo 1

Portifólios produzidos pelos licenciandos no âmbito do PIBID entre 2010 e 2013

Portifólio produzido pelo Egresso 1 (em 2012)

Neste primeiro mês de participação no projeto tenho me dedicado, principalmente, a perceber e sentir a escola Conde do Pinhal e o funcionamento do PIBID dentro do seu contexto. Tendo em consideração minhas experiências e leituras já realizadas ao longo de minha formação docente, juntamente com as observações que pude desenvolver até o presente momento, tenho notado a escola, ou ao menos esta escola e algumas outras que se assemelhem a ela, escapando de uma possível generalização, como um espaço extremamente dinâmico, no sentido de que as relações e identidades de todas as pessoas que integram este ambiente estão em constante constituição e, por conseguinte, transformação de uma maneira saudável. Nesse sentido, é possível afirmar que trabalhar na e com a escola implica não em apenas desenvolver conteúdos disciplinares, é necessário também saber lidar com sentimentos, motivações, brios, hierarquias, enfim, com as relações humanas, por isso se faz fundamental escutar na maioria das vezes, o que em nenhuma instância implica em ausentar-se, mas em uma maneira outra de participar.

O atual quadro das práticas Pibidianas na Escola XXX se apresenta bastante interdisciplinar, uma vez que diversas áreas do conhecimento tem se unido com o objetivo de realizar atividades durante o intervalo, a escolha por este ambiente se deve a sua autonomia e capacidade de possibilitar-nos realizar temáticas e metodologias diversas, apresentando-se como um espaço dinâmico e propício para desenvolvermos novos conhecimentos. Essa atual situação da escola, acredito, nos exige intensificar a prática do diálogo, uma vez que estamos lidando com o Outro que por si já é diferente do Eu, fato que se acentua por estes possuírem conhecimentos e concepções bem particulares acerca da vida. Assim, aprimorar a prática do diálogo implica também em escutar o outro com mais atenção, levando-se a perceber a alteridade como um meio de aproximação e fonte de criação de uma identidade coletiva dentro da escola.

As reuniões semanais das diferentes áreas na escola XX (todas as terças-feiras das 15h30min as 17h00min) têm contribuído muito para identificar e encontrar-me no projeto, novamente, levando-me a estas reflexões, juntamente com as reuniões quinzenais de área, realizadas na Universidade, em que compartilhamos nossas experiências, nos permitindo uma visão mais ampla do projeto e de suas ocorrências nas demais escolas, complementadas por meio das reuniões com a orientadora, que nos fornece perspectivas teóricas que possibilitam a fundamentação de nossas práticas e o desenvolvimento dos materiais e atividades didáticas necessárias à realização das atividades de uma maneira fundamentada, em que teoria e prática possam estabelecer um diálogo harmonioso e colaborativo.

Paralelamente a estas reuniões tenho procurado me engajar nos projetos, como por exemplo, nas atividades interdisciplinares desenvolvidas durante os intervalos, sem com isso deixar de identificar possibilidades de realização de novos projetos. Na próxima semana iniciaremos atividades semanais de língua espanhola durante os intervalos, em uma perspectiva mais lúdica, que terá como tema norteador “A alimentação”, a opção por esta temática se justifica na medida em que pretendemos mostrar aos alunos o nome em espanhol dos alimentos que costumam consumir no cotidiano da escola, desenvolvendo um vocabulário inicial com eles e preparando-os à participação de uma oficina de língua espanhola que será oferecida no segundo semestre. Outro ponto relevante desta temática se apresenta na medida em que pretendemos casá-la a um projeto interdisciplinar sobre consumo, que vem sendo implementado na escola desde 2011. A partir disso será possível desenvolver um projeto contextualizado, levando os alunos a conhecerem um pouco mais sobre a cultura e língua espanhola e hispano-americana e, concomitantemente, permitir-lhes refletirem também sobre suas ações e efeitos como consumidores no meio e na sociedade em que vivemos, mobilizando-os para a importância de um mundo sustentável.

1.1. Um episódio especial... (15/04/2012)

Neste primeiro momento, buscando desenvolver parcerias com os professores da escola, principalmente relacionados à área de língua espanhola, em uma tarde fui até a escola com a intenção de conversar com a professora de língua espanhola com o objetivo de lhe propor uma parceria colaborativa, de modo que pudéssemos contribuir um com a formação do outro. Esperei por um tempo, mas a professora não chegou, já pensava em ir embora, no instante em que a diretora solicitou que assumisse a classe do primeiro ano do ensino médio, uma vez

não comparecendo a professora de espanhol. Estava eu apenas com meu notebook e nenhuma aula preparada, porém, existem bagagens que não vemos a vista, como os meus dois anos de experiências anteriores no PIBID (2010), bem como em outros projetos, que me permitiram aceitar o que em um primeiro momento pareceu-me um desafio.

Ao entrar na sala estavam todos andando pelo ambiente e conversando, em uma voz firme e ao mesmo tempo sem alterá-la pedi que se sentassem e em instantes o ambiente foi se tranquilizando, na medida em que alguns alunos que queriam escutar-me pedia silêncio a seus colegas. A partir desse momento me senti a vontade para iniciar a aula em espanhol, me apresentei, e todos pareciam interessados em escutar a nova língua que lhes invadiam os ouvidos “Você não fala português?”, “De onde você é?”, etc. Posteriormente perguntei o que estavam estudando e neste instante começaram as queixas e reclamações, pude notar que existe em grande parte desses alunos um discurso do “Nunca”, “Nunca vamos conseguir aprender espanhol”, “Nunca vamos falar como você”, etc. Depois de, em média, meia hora conversando com eles em espanhol, notei que começavam a se dispersarem. Já há alguns minutos pediam para eu falar em português, então, notando a impossibilidade de seguir em espanhol e já tendo realizado um mapeamento inicial do perfil da sala iniciei uma nova conversa em português.

Neste momento já havia desistido de dar aula de língua, mas longe de “perder” esse tempo com eles, resolvi aproveitá-lo de outra forma: comecei a questionar-lhes sobre o motivo de estarem ali desde as 7 horas da manhã e disseram-me que se tratava de um curso técnico, então questionei a razão de participarem desse curso e a resposta, como esperada, “Para termos um bom emprego”. A partir desse ponto senti que enveredavam pelas águas que propunha navegarmos. Mais da metade dos alunos começaram a dialogar comigo, os outros pedi que não incomodassem e se encostaram às carteiras. Nesse dia conversei com eles sobre a dificuldade de ser professor, de estarmos ali na frente e que um dia já havíamos sentado naquelas cadeiras; expliquei-lhes sobre os benefícios da universidade e de um curso superior, a diferença entre os cursos de licenciatura e bacharel, a importância dos estudos e como isso influenciava em nossas vidas em longo prazo; fizemos um levantamento das coisas que eles não gostavam da escola e o que podiam, enquanto alunos, fazer para mudar e melhorar isso.

Houve proveitos durante esse tempo, mas se fez nítido a necessidade de um planejamento de aula, em que os conteúdos sejam pensados anteriormente com vista a estabelecer uma linearidade entre eles, traçar objetivos e buscar realizá-los no desenlace da aula, pensar e desenvolver estratégias de ensino com base no público ao qual se direciona, tudo isso é imprescindível na constituição de uma aula. Isso faz com que a minha participação com os alunos se caracterize mais por uma intervenção, com o detalhe de que não houve nem mesmo a oportunidade de um planejamento prévio.

Já encaminhando para o final da segunda aula, uma vez que se tratava de duas aulas de 50 minutos, um aluno que estava encostado na carteira fingiu que havia alguém batendo na porta, pedi que ele atendesse e em resposta disse que eu era pago para isso. Fiquei constrangido com essa atitude inesperada e lhe respondi da seguinte forma: - Não sou pago para atender a porta, mas para dar aula e desenvolver o projeto do PIBID aqui na escola, acredito que atender a porta a uma pessoa que o solicita seja uma questão de cortesia e educação e não uma obrigação. Seus colegas quiseram zombá-lo pela minha resposta, mas não permiti, chamei-lhes a atenção para mim e, em média, 10 minutos depois a aula terminou.

Retribuir uma resposta ao referido aluno, sem alterar a voz, mas de maneira firme e respeitosa foi o meio que encontrei de defender o que sou e o que me constitui, a profissão docente, evitando um discurso que banaliza a função e a prática da qual vivo e que considero como grande formadora social. Em nenhuma circunstância admitiria a qualquer sujeito banalizar a minha identidade, que considero tão digna quanto à de qualquer outro profissional, ainda que seja preciso admitir o que nos coloca Machado e Cristóvão (2009, p.121) ao tratarem dos PCNs “Nos encontramos diante de um total ocultamento ou negação do trabalho do professor, ou diante da construção de sua “figura” como simples adjunto ou instrumento de um processo que se apresenta como tendo um caráter inelutável e quase mecânico”, estendo essa citação ao tratamento de alguns alunos em relação ao professor, reconhecer essa situação sim, mas aceitá-la é algo que está muito longe de mim.

Em uma reunião com minha orientadora chegamos a essas considerações e perguntei-lhe se éramos obrigados a ministrar aulas no lugar dos professores que costumam faltar, ela me informou que não, nossa função deveria se direcionar a desenvolver as atividades propostas e planejadas com os professores e outros pibidianos, mas caso a escola solicitasse e nos sentíssemos seguros para isso poderíamos assumir essas aulas quando necessário. A mim esta foi à única aula que coube.

Apesar do desagradável ocorrido, fiquei satisfeito com a aula e acredito que uma boa parte dos alunos também, já que repreenderam a atitude do colega e ainda comentaram com a professora de português que lhes davam aula posteriormente: “Hoje tivemos uma aula de espanhol de verdade”, diferente deles não considero que esta tenha sido uma aula de língua espanhola, mas sim sobre o cotidiano e a vida, assuntos que muitas vezes passam esquecidos, mas são essenciais à formação desses jovens.

1. Aprendendo no intervalo: uma perspectiva lúdica de pensar e trabalhar com língua espanhola (18/05/2012 – 19/06/2012)

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo do cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. (DAYRELL, 2007, p. 1111)

Devido à impossibilidade em trabalhar com a professora de língua espanhola, e uma vez que ao sermos aprovados no edital 2012 do PIBID o semestre da escola XXX já havia começado, tornando inviável ministrarmos uma oficina de língua espanhola em período extraclasse (anteriormente, durante a vigência do edital PIBID 2009, havíamos tentado isso e não fomos bem sucedidos como em outras oficinas programadas para o início do semestre em que houve uma grande e crescente procura). Diante das condições e possibilidades pareceu-nos, como alternativa mais coerente trabalharmos atividades de língua durante os intervalos, por meio de jogos, em uma abordagem mais lúdica e contextualizada.

Nesse sentido, é importante considerarmos o intervalo como nos coloca Dayrell (2007), isto é, não apenas sendo um espaço em que os alunos correm de um lado ao outro, conversam, comem e riem, mas pensando nesse ambiente como um local de sociabilidade entre eles, uma vez que tais ações realizadas neste período e ambiente se configuram como práticas sociais que os jovens necessitam para formar e constituírem suas identidades individuais e coletivas. Nesta perspectiva o intervalo é também momento de afeto, carinho, compreensão e amizade entre os aprendizes, de desentendimento e complemento. Trabalhar neste ambiente é aprender e ensinar a partir de uma abordagem outra a da sala de aula, já que os estudantes se sentem independentes e menos monitorados, pois não precisam, naquele momento de 20 minutos, preocuparem-se em aprender português, matemática, geografia, etc. Ainda que muitos dos conteúdos aprendidos em sala de aula estejam presentes nas relações sociais desses alunos, a maior preocupação no intervalo é relacionar-se.

Vale destacar que as atividades desenvolvidas no intervalo apresentam potencialidades educativas. O Parecer CEB 02/2003 afirma que: “Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula. Na legislação, o recreio e os intervalos de aula são horas de efetivo trabalho escolar, conforme conceituou o CNE, no Parecer CEB nº 05/97 :

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto⁵⁶.

Dessa forma, foi preciso pensar em atividades capazes de relacionarem com essas necessidades sociais dos alunos, de modo a permitir-lhes sociabilizar conosco e com as atividades de língua espanhola de modo atrativo e espontâneo. Desenvolvemos, então, um pré-projeto, que passou a funcionar como eixo norteador para nossas atividades, na medida em que fomos adequando-o com vista a atender as necessidades identificadas ao longo de seu desenvolvimento.

1.1. Atividade 1: “Brincando com as comidas” – 18/05/2012

Para a construção dessa atividade foi necessário, primeiramente, realizarmos um levantamento junto à escola das comidas servidas para os alunos e compradas por eles durante o intervalo, posteriormente, com a contribuição de nossa orientadora, todos os nomes de alimentos coletados foram passados para o espanhol, alguns de forma aproximada. Em seguida, procuramos imagens que fossem capazes de representar esses alimentos, aos alunos caberiam associar cada palavra a sua imagem correspondente.

Esse procedimento metodológico, de coleta de dados sobre o contexto, possuía como objetivo reunir um conjunto de informações sobre os hábitos dos alunos, sobre o funcionamento da escola no momento do intervalo, para que pudéssemos de fato elaborar atividades significativas para o contexto. A partir de elementos da realidade dos alunos, buscamos adaptar elementos linguísticos e culturais, estabelecendo relações entre a cultura brasileira e culturas hispânicas.

As atividades foram estruturadas a partir de uma abordagem comunicativa, com eixo lexical e pragmático, na tentativa de envolver os alunos em situações de uso da língua estrangeira.

⁵⁶ Vide

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CFIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fne%2Farquivos%2Fpdf%2FCEB002_2003.pdf&ei=JEPOT46tHYiC8ATnlf3kBg&usg=AFQjCNFlt1Lk9Opqk33yQkjqfGScgW_3Vw&sig2=IzguB1MICYvQsHZOOaWcLQ

Foram coletados em média 45 nomes de alimentos distribuídos em três placas de EVA encapadas com tecido, as imagens e palavras foram coladas em EVA, com velcro atrás como meio de possibilitar aos alunos colarem e descolarem as palavras e imagens nas placas quantas vezes fossem necessárias, até alcançarem o resultado esperado, na medida em que os auxiliávamos, eu e o pibidiano XXX.

Com o soar do sinal destinado ao Ensino Fundamental, em instantes, os alunos começaram a surgir e ao perceberem o novo material naquele ambiente a eles tão familiar, foram se aproximando, já interessados pela novidade, vinham sozinhos, em duplas, em grupos e de repente estávamos cercados por muitos alunos querendo brincar e conhecer um pouco mais dessa nova língua, desse novo mundo e para outros que já o conheciam querendo se enveredar ainda mais por ele. Na medida em que um grupo terminava a brincadeira outro vinha e depois chamavam seus amigos para que também participassem, foi assim nosso primeiro intervalo de sociabilidade com o Ensino Fundamental.

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels 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)

Tendo em conta essa perspectiva de língua estrangeira colocada por Coracini (2007), observamos que ela dialoga diretamente com a forma que concebemos o intervalo, gerando a nível teórico e prático um relacionamento harmonioso entre nossas atividades e o intervalo do Ensino Fundamental.

Já no que tange ao Ensino Médio, a procura não foi tão grande, apesar de notarmos a curiosidade e até mesmo certo interesse, a maioria não teve “coragem” de se aproximar, se restringindo essa atitude a um pequeno grupo de meninas, que realizaram a atividade e conversaram conosco durante mais da metade do intervalo.

O objetivo da referida atividade foi levar os alunos a conhecerem e refletirem sobre os nomes em espanhol dos alimentos que consomem no cotidiano da escola, sendo este, ao mesmo tempo, um meio de contextualização da atividade, uma vez que estabelece uma relação direta com práticas cotidianas da vida desses jovens. Foi possível constatar que de alguma forma a atividade lhes tocou, fosse por acharem as palavras em espanhol engraçadas, esquisitas ou divertidas, eles riam, eles as sentiam, ainda que no Ensino Médio não tenha ocorrido uma procura tão grande a esperada, foi uma atividade muito válida.

1.2. Atividade 2: Jogo da memória ou jogando com a memória?

(22/05/2012)

Após o desenvolvimento da primeira atividade, foi possível realizar um mapeamento do interesse e motivação desses alunos, decidimos realizá-las todas treças-feiras, de modo a estabelecer uma periodicidade entre esses jogos, cultivando uma nova cultura e identidade nos intervalos das treças-feiras.

Como meio de fixação e ampliação do conteúdo abordado na semana anterior realizamos um jogo da memória com doze peças, tamanho A4, seis delas com imagens de frutas e as demais com os nomes dessas frutas, as dispomos sobre uma grande mesa durante os intervalos e aos alunos caberiam relacionar cada nome a sua imagem correspondente, depois de terem alguns segundos para olhá-las e fixarem suas posições.

Por incrível que possa parecer essa atividade apresentou-se ainda mais produtiva em relação a anterior, os alunos do Ensino Fundamental foram se organizando ao redor da mesa e alguns precisaram ficar na ponta dos pés para conseguirem se informar do que estava acontecendo ali, naquele grande círculo, pois não conseguiam chegar até seu centro.

Na medida em que alguns alunos concluíam o jogo iam saindo para que outros também pudessem participar da atividade e os que permaneciam ajudavam, de forma espontânea, aqueles que chegavam. Houve um momento em que determinado grupo começou a manusear as peças de forma descuidada e agressiva, então os alertamos, pois outros alunos utilizariam aquele mesmo jogo posteriormente, de forma que era necessário conservá-lo. Desse modo, foi possível desenvolvermos uma aprendizagem e um espírito colaborativo entre os alunos, na medida em que buscavam se ajudar compartilhando com o outro o que haviam aprendido há pouco.

No que se refere ao Ensino Médio, ficamos ali por um tempo sem que nenhum aprendiz viesse ao menos nos perguntar o que estávamos fazendo no pátio. Então, começamos, nós mesmos (Eu, XXX e XXX que dessa vez também estava presente), a brincar com o jogo, e em poucos instantes uma meia dúzia de alunos acercavam-se da mesa com o interesse de saber o que fazíamos ali que nos levava a rir tanto (a Sara era a única que nunca conseguiu formar um par correto), a partir daí se envolveram no jogo.

Essa atividade se apresentou relevante e eficiente, na medida em que também foi capaz de levar os alunos a perceberem-na como uma continuidade da anterior “De novo sobre alimentos”, isso nos permite constatar que os alunos foram capazes de estabelecerem uma linearidade entre os jogos trabalhados, levando-os a mobilizarem os conhecimentos já adquiridos para alcançarem novas habilidades. Muitas vezes ao trabalharmos língua

estrangeira em sala de aula os alunos não conseguem notar com clareza essa relação entre as atividades, o que nos exige retomar o conteúdo, para só assim conseguirem estabelecer uma conexão entre elas. Outro ponto positivo foi o de nos levar a desenvolver estratégias com o objetivo de atrair o Ensino Médio, nos permitindo constatar a necessidade de variadas abordagens quando se trata de diferentes públicos.

1.3. Dominó: Montando para remontar (29/05/2012)

Esta atividade foi realizada a partir da elaboração de um dominó com peças grandes (15x5), com imagens e nomes de frutas, e também alguns numerais. O objetivo era ampliar o vocabulário que já vinha sendo desenvolvido, além de inserir um novo conteúdo, os numerais, de modo também a prepará-los para uma atividade futura em que trabalharíamos a relação dos alimentos com seus possíveis preços escritos por extenso em espanhol.

No entanto, essa brincadeira não foi tão bem sucedida quanto as anteriores, em verdade, acredito, que de todos os jogos realizados esse tenha sido o de menor êxito. Como planejamos um único dominó, era possível apenas a participação de, no máximo, quatro alunos por rodada. Assim, durante o intervalo do Ensino Fundamental, na medida em que outros aprendizes chegavam interessados na atividade, precisavam esperar os que estavam jogando e muitos, por impaciência, deixaram de participar.

No que diz respeito ao Ensino Médio não houve interesse nenhum por parte dos alunos, mesmo utilizando as estratégias anteriores não conseguimos motivar a aproximação de nenhum aluno, nem mesmo para saber do que se tratava. Essa atividade gerou um pouco de desmotivação em mim e, penso, que também no restante do grupo (XXX e XXX).

Contudo, não foi uma atividade sem aprendizagem, pois exigiu-nos pensar e refletir sobre seu êxito, levando-nos a notar a necessidade de que sejam elaboradas atividades capazes de atender a demanda que temos tido no intervalo, assim montar o dominó foi importante para podermos remontar nossas atividades. Outro ponto que me surpreendeu foi o fato de alguns alunos não conhecerem dominó, assim, mesmo aqueles que não participaram efetivamente da brincadeira e a desconheciam, puderam ver e compreender seu funcionamento.

1.4. Bingo de palavras: “divertindo-se com as comidas”! (05/06/2012)

Foram elaboradas 15 cartelas de bingo compostas por nomes de alimentos em espanhol e algumas imagens, na medida em que as palavras fossem sendo sorteadas, os participantes deveriam marcá-las em suas respectivas cartelas, associando, quando necessário, a palavra sorteada a imagem que estava na cartela, aquele que conseguisse marcar o maior número de palavras e imagens possíveis ganharia o jogo, como prêmios conseguimos lápis de cor, marca texto e adesivos de recados.

O objetivo dessa atividade se compunha como um meio de analisarmos e avaliarmos o que dos conteúdos trabalhados haviam sido efetivamente aprendidos pelos alunos, se conseguiam identificar os sons das palavras e associá-las a suas imagens, isto é, uma avaliação condizente com os conteúdos trabalhados ao longo das atividades anteriores.

Nesse mesmo dia ocorreu uma atividade interdisciplinar, se não me equivoco, entre Educação Física, Biologia e Letras, tratava-se de um jogo de argolas e de uma boca de palhaço, como preparatórios à festa junina, com vista a mobilizar os alunos para a importância cultural, histórica e social desse evento. Os pibidianos realizariam perguntas para os alunos sobre Festa Junina, e a cada acerto, como prêmio, ganhavam bolinhas para acertarem na boca do palhaço e argolas para encaixarem nas garrafas.

Paralelamente a esta atividade interdisciplinar, ocorreria o nosso bingo. Depois de iniciar o intervalo ficamos em média 5 minutos distribuindo as cartelas aos interessados, porém não havia tantos alunos quanto de costume, uma vez que estavam dispersos e distribuídos entre a boca de palhaço, as argolas e o bingo.

Passado o período de distribuição das cartelas iniciamos a partida com oito participantes. É importante colocar que as colunas das cartelas estavam separadas por cor, como um recurso para facilitar a busca das peças sorteadas, uma vez que acabávamos também introduzindo um novo conteúdo, ao pronunciarmos as cores em espanhol. No fim do intervalo, cada aluno colocou o nome atrás de suas cartelas para que pudéssemos fazer o levantamento dos pontos atingidos por cada um e posteriormente entregar os prêmios.

No referente ao ensino médio, uma boa parte optou em participar da boca do palhaço, e pela segunda vez nenhum aluno desse período se preocupou em sequer olhar para a atividade que havíamos preparado, o que gerou-nos certa preocupação. Como atraí-los? Pois, apesar da boca de palhaço tê-los motivado a entrarem no jogo, pareciam mais preocupados em destruir o palhaço do que responder, efetivamente, as perguntas elaboradas pelos pibidianos, até o momento em que estes desistiram de fazer as perguntas e passaram simplesmente a fornecer-lhes as bolas de papel, como um meio outro de interagirem e conquistarem a confiança desses alunos.

A atividade do bingo nos permitiu refletir sobre a importância de elaborarmos jogos que não apenas sejam quantitativamente suficientes a todos os alunos interessados, mas que eles também possam se inserir no jogo a qualquer momento, uma vez que este foi um problema identificado: muitos alunos queriam participar do bingo em etapas posteriores, mas não podiam devido ao jogo consistir em uma sequência de palavras que devem ser

acompanhadas desde o início. Todos aqueles que participaram da atividade foram premiados, respeitando a pontuação realizada.

No entanto, o objetivo avaliativo da atividade não se realizou por não havermos tido a participação do Ensino Médio e uma pequena participação do Ensino Fundamental apenas, além de que nem todas as semanas são os mesmos alunos que participam dos jogos propostos.

1.5. Atividade 5: quanto custa o consumo? (12/06/2012)

Estamos tão habituados em consumir que muitas vezes nem questionamos o seu custo, seja financeiro ou ambiental, simplesmente precisamos consumir e fazemos isso, na maioria das vezes, sem pensar. Este jogo propunha aos alunos associarem os preços dos alimentos que consomem na escola aos seus possíveis preços escritos por extenso em espanhol.

Foi interessante notar que na maioria dos casos, mesmo os produtos que costumavam comprar, associaram a valores inferiores ao que realmente custavam, na medida em que isso se passava íamos orientando-os e indicando-lhes se tal mercadoria valeria realmente só aquilo, pensando no processo de fabricação, e quando era o caso, como arroz, feijão, de colheita também, com isso os levávamos a compreenderem o consumo como algo muito mais complexo do que realmente parece ao vermos os produtos dispostos nas prateleiras dos mercados.

Com isso, conseguimos permitir aos alunos compreenderem o consumo para além do senso comum, refletindo sobre o processo de produção e seus possíveis efeitos no meio ambiente, ampliando, concomitantemente, o léxico em língua espanhola. Essa atividade contou com a participação do Ensino Fundamental e Médio. Com isso, acreditamos ter sido um jogo relevante tanto à nossa formação como docentes quando a deles enquanto alunos.

1.6. Formando palavras para nos formar (19/06)

Aqui apresentamos a última atividade desenvolvida neste projeto “Aprendendo no intervalo”, ao longo deste trabalho buscamos desenvolver uma aprendizagem contextualizada, em que fosse permitido ao aluno sociabilizar com a língua estrangeira.

O conhecimento linguístico é consequência da experiência social e do acesso aos bens sociais e não da aprendizagem de uma metalinguagem. É vivenciando uma prática significativa que se aprendem simultaneamente o vocabulário próprio desta prática e o universo de referência que informa. (BRITTO, 1997, p. 177)

Assim, concebemos o intervalo como um ambiente capaz de promover, naturalmente, experiências sociais que nos foram aproveitadas para trabalharmos o ensino-aprendizagem de língua espanhola em um viés lúdico e dinâmico, permitindo aos alunos sociabilizarem conosco e com a língua, integrando-se a ela a partir de atividades cotidianas que costumam realizarem nos intervalos.

Nesse sentido, essa última atividade não foi diferente, selecionamos 12 palavras de alimentos e separamos suas sílabas, misturando-as para que os alunos as formassem novamente. Foi interessante observar que além das palavras imaginadas inicialmente, eles conseguiram montar ainda outras, vivenciadas nas atividades anteriores, como “mango”, por exemplo. Essa atividade contou com uma participação considerável do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio que se aproximou de forma tímida com um aluno empurrando o outro e dizendo que estava ali por causa do colega, mas no final todos ali participaram.

Tal situação de timidez por parte dos aprendizes exposta de maneira mais nítida nessa atividade nos possibilitou constatar o que já algum tempo vínhamos suspeitando, os alunos do Ensino Médio encontram-se em uma fase mais avançada da adolescência em relação aos do Ensino Fundamental e, com isso, surge a necessidade de autoafirmarem a sua própria independência e autonomia, como “donos de si”, sujeitos seguros do que querem. Porém, aproximar de nós, ali naquele cantinho, representava o novo, o diferente, possível de lhes gerar insegurança e medo do desconhecido, de não conseguirem compreender o que seria proposto e acabarem revelando que ainda não são tão independentes assim. Para tal constatação tenho por base teorias e prática já vivenciadas nesse projeto, na vida e na minha própria adolescência. Sociabilizar conosco e com a língua que lhes propúnhamos ensinar seria o mesmo que admitir a incompletude, idealizando a vida adulta como sendo o acabado, o completo, seria para esses jovens admitirem a sua adolescência, tudo o que a maioria deles não quer.

Com certeza, esse projeto permitiu experiências únicas, construindo novos caminhos e fortalecendo os já existentes para o desenvolvimento frutífero da língua espanhola nesta escola. Houve diversas vezes que fomos questionados das oficinas oferecidas em semestres anteriores, mostrando um grande interesse dos alunos em participar delas caso sejam oferecidas no semestre seguinte. Dessa forma, considero alcançado o proposto inicialmente de promover a sociabilidade com e da língua, ainda que tenha havido os obstáculos, esses foram necessários para mostrar-nos que é possível serem superados, na medida em que nos amadurecem, contribuindo com a formação de nossa identidade como professores. Aos alunos foi permitido conhecer e desenvolver um vocabulário inicial sobre comidas, além dos numerais e em menor grau as cores, de uma forma interacionista. Desse modo, deixamos de conceber a língua estrangeira apenas em sua metalinguagem, para entendê-la como constituição social e cultural.

Referências:

BRITTO, L. P. **A sombra do caos ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997, p. 97 – 126 e 153 – 179.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. *In: A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*: línguas (materna e estrangeira), Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, p. 149 – 162.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In: Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Orgs. CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. 1ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Portifólio produzido pelo Egresso 2 (em 2013)

Introdução

Após 2 anos, desde minha saída do PIBID em janeiro de 2012, voltei para a escola na qual pude ter experiências maravilhosas, realizar atividades interessantes e também ter momentos de grande desafios. E nessa volta, com novas atividades, tive uma certeza: é um recomeço cheio de novidades! Poderia dizer que seria mais fácil, que uma vez passado pela escola tiraria tudo de “letra”, porém cada classe é uma classe, cada turma tem seus “segredos” e a cada dia na escola, o professor precisa se reinventar e adaptar-se às necessidades e demandas dos alunos. O que se pode relatar é que nessa volta, até o momento, a experiência tem sido maravilhosa, já que, surgiu a oportunidade de se trabalhar pela primeira vez com a língua espanhola.

1ª ida à escola: foi no dia **19/03** em uma reunião da área de letras na qual, quase todos os bolsistas estiveram na escola para conhecê-la fisicamente, todo seu espaço, e para conhecer as professoras com as quais trabalharíamos e seriam nossas supervisoras.

26/03 quarta-feira

Foi o primeiro dia dentro da sala de aula, dia este que foi de observação e conhecer os alunos e assim, sentir como estes são. Ficou-se na sala do **9ºD** (oitava série) e de acordo com a professora é uma sala em que 95% dos alunos apesar de conversarem muito, participam e produzem na sua aula.

Já o **1ºD**, é uma sala um pouco mais complicada devido a ter alunos advindos de outras escolas e por isso, ainda não se adaptaram ao método da escola, de acordo com que os professores e os alunos já estão acostumados.

Na sala do **1ºE**, ocorre a mesma situação que o **1ºD**, com uma turma grande de alunos também advindos de outras escolas e que são indisciplinados, desinteressados, descomprometidos e, por isso mesmo, a sala tem um “mapa” no qual cada aluno senta de acordo com seu comportamento. É uma sala complicada pela quantidade de alunos e pela falta de cooperação da maioria nas aulas em geral.

Em todas as salas, a professora estava dando visto e corrigindo os cadernos e as apostilas, passando as notas do primeiro bimestre que estava sendo fechado naquela semana.

01/04 terça-feira

Na primeira aula, no **9ºE**, a professora Erika pediu auxílio na correção de algumas provas dos alunos enquanto a mesma terminava de passar os vistos nos cadernos e apostilas para fechar a nota do bimestre.

Na sala seguinte **1ºB**, foi dada uma aula de espanhol aos alunos para incentivá-los e também os instigar a conhecer um pouco da língua, cultura e um pouco do contexto hispânico e da América Latina. A intenção da professora XXX de inglês, era que os alunos tivessem contato com algo diferente de sua disciplina, como sempre faz no final de cada bimestre, quando leva um filme ou outra atividade lúdica para os mesmos e dessa vez, as aulas serviriam de “chamariz” para o nosso projeto “Minicurso de espanhol na escola XXX”, dentro do programa PIBID UFSCar. Assim, os alunos puderam ter esta oportunidade de conhecer algumas curiosidades do espanhol para o português e vice-versa, desmitificando o conceito de que a língua espanhola é fácil, exatamente por ser parecida com a nossa língua materna.

03/04 quinta-feira

1ºF Aula de Espanhol: Foi uma aula interessante, pois, a metodologia praticada deu-se de uma forma que os alunos foram envolvidos e assim, todos puderam interagir falando seus nomes em português e depois sabendo a pronúncia em espanhol (levando-se em conta que nomes próprios não mudam em outros países, mas pensando em como seria a pronúncia de um estrangeiro ao falar este nome), e muitas outras curiosidades como alguns falsos cognatos, por exemplo, rato/ratón. Foi apresentado a eles o livro que quase todos ganharam “Sínteses vol. 1”, e falou-se do objetivo de cada aluno ter o seu e assim, ver e ler em suas casas e futuramente na escola estudar o conteúdo dos mesmos.

2ºB Aula de Espanhol: Praticamente a aula foi a mesma com a diferença de algumas curiosidades e exemplos de falsos cognatos, como por exemplo, Jamón/Ramón e embarazada/embaraçada. Também o que ocorreu nas outras salas e nesta é que foram trabalhadas algumas músicas de ritmos diferentes e cantores de países diferentes para os alunos perceberem os “acentos” de cada um. Mostramos salsa e merengue cubano, Rick Martin de Porto Rico, Alejandro Sanz da Espanha, Shakira da Colômbia e Maná do México como alguns exemplos de variedade da língua espanhola. Mostramos o livro para eles e o incentivamos a ler e procurar na internet um pouco mais sobre a cultura espanhola. Foi uma experiência prazerosa estar nas salas de aula, conhecer os alunos e ter a oportunidade de dar aula de espanhol, outra língua estrangeira, pela primeira vez nesta escola com a professora XXX.

2ºA Depois do intervalo, passamos nesta sala para falar sobre o Minicurso de espanhol para estes alunos, já que eles seriam os que poderiam participar nesta primeira etapa. Foi passada uma lista nos dois “segundos anos”, e foi informado como seria este Minicurso, a duração e qual seria o propósito do mesmo. Assim, todos os interessados, poderiam começar na semana seguinte e desfrutar deste Minicurso e poder ampliar seus conhecimentos com uma nova língua e cultura.

08/04 terça-feira

Minicurso de espanhol: hoje começamos o minicurso de espanhol para os alunos dos 2^{os} anos do Ensino Médio. O total de alunos inscritos foi de 23, sendo que já houve uma desistência, seis alunos faltaram, sendo duas faltas justificadas e as outras quatro de alunas que depois que saíram da aula foram para suas casas e voltaram com um shorts curto e por isso não puderam entrar na escola de volta.

Como transcorreu a aula: Foi divertida e interativa, já que ao mesmo tempo, que falávamos em espanhol e os induzíamos a também falar, tirávamos dúvidas em português quando não entendiam ou não sabiam alguma palavra. Tentamos sempre os envolver para assim irem acostumando à audição e já começaram a treinar a língua espanhola. O objetivo era não trabalhar a língua como mero instrumento, ou a língua pela língua ou ensinar apenas as estruturas linguísticas, era necessário conscientizar os alunos sobre em quais situações tais estruturas devem ser usadas, e para isso teríamos que falar de e a partir da cultura do aluno para a cultura da língua alvo.

Trabalhamos o alfabeto e suas variações, no caso o som do ll, y, do z e de outras letras em suas diversas características de acordo com o país.

As dúvidas surgiram e pensamos já que temos que nos focar na compreensão oral e escrita, até onde cobrar dos alunos? Quanto exigir de cada um ou mesmo do grupo todo? Será que estas 20 horas de Minicurso inicial, serão suficientes mesmo para o mínimo que esperamos? Qual deverá ser nosso enfoque, nosso método e currículo dentro da sala de aula? Como adaptar-nos a uma hora e meia de Minicurso, conseguindo assim dividir por igual tudo que planejamos fazer? Essas e outras dúvidas ainda pairam em mim. Em algumas aulas, gostaria que tivéssemos adotado outra metodologia, mas podemos corrigir isso a partir da próxima aula, como por exemplo, não tentarmos passar o conteúdo gramatical apenas falando deles, e sim, fazer com que os alunos escutem essas diferenças e os “acentos” de cada região ouvindo através de músicas, filmes ou mesmo em vídeos na internet feitos por nativos.

15/04 terça-feira

Começamos a trabalhar com os alunos o tema Copa do Mundo no Brasil. Nesta aula trabalhamos com um texto tirado de um jornal argentino com o ponto de vista crítico e de certa forma negativo dos argentinos que virão ao Brasil para assistir a estes jogos. Depois, foram mostrados a eles nove “curtas” (filmes de duração de alguns minutos), na realidade foram trechos de entrevistas de jogadores de cada país que fala espanhol, que participarão da copa aqui no Brasil. Com isto, tentou-se mostrar a todos algumas diferenças dos “acentos” de cada região na pronúncia de algumas letras do alfabeto espanhol.

22/04

Na aula de hoje demos continuidade no tema copa do mundo e já entramos no tema “Consumismo” que faz parte do projeto interdisciplinar. Foi uma aula interessante e pudemos aproveitar para levar os alunos à reflexão sobre a importância de um evento tão grande e global, tendo uma visão crítica tanto sobre as vantagens quanto as desvantagens de algo assim ocorrer em nosso país em meio a protestos da população diante de uma paixão nacional, que é o futebol. Foram trabalhados textos tirados da internet que davam informações sobre os gastos e também um texto do livro espanhol “Síntesis” vol. 1 o qual tinha o título de “Consumo responsable”.

29/04

Na aula de hoje, foi trabalhado um tema escolhido pelos alunos: a cantora Shakira. Por isso, decidimos trabalhar com a geografia do país que é a Colômbia, a história junto com a cultura, as comidas típicas, e o lado social e político do país. Foram usadas músicas da cantora junto com sua bibliografia, tanto da vida profissional quanto da social. Quanto ao conteúdo gramatical tentamos relacionar com verbos irregulares do presente do indicativo e também surgiu a oportunidade de se trabalhar um pouco com a classe de palavras, como verbo, pronomes entre outros em português para os alunos entenderem um pouco como seria em espanhol.

Foto tirada no dia 29/04 durante a aula com o tema da cantora Shakira e o conteúdo gramatical de verbos regulares.

06/05

Hoje a aula foi interessante, pois trabalhamos com três vídeos e com dois temas escolhidos pelos alunos: um curta romântico e os outros dois sobre “Día de Muertos” ou “dia de finados”. E foi uma aula maravilhosa, na qual pudemos interagir de forma satisfatória e os alunos puderam participar e entender um pouco mais sobre a cultura de outro país. Essa tradição como puderam ver, ocorre no México e é reconhecida pela UNESCO como patrimônio oral e cultural. Foi interessante ver que surgiram vários falsos cognatos dentro do contexto usado como, por exemplo, “cruces” e “aspas” é cruz, e “aspa” é “comilla” em espanhol, só para citar um exemplo.

13/05

Hoje treinamos junto com os alunos a música “No pares” de Dulce Maria e o poema “¿Cómo va a ser tú día?” do poeta uruguaio Mario Benedetti - 1920-2009, para serem apresentados no evento da escola. Tanto a música quanto

o poema foram escolhidos pelos alunos. Porém, o que ocorreu foi que os alunos estavam desanimados com a música, enquanto tentávamos cantar e assim animá-los, eram um ou dois que cantavam e o resto só olhava e não estavam satisfeitos. Paramos de cantar e conversamos com todos e refletimos sobre a escolha deles, se era aquela música que queriam cantar. Fomos democráticos e demos outra oportunidade e escolha a todos e dessa vez, decidiram que queriam cantar e encenar. A partir desta mudança a música, ou melhor, o musical escolhido foi “¡Qué bonita vencidad!” del Chavo del ocho. Foi a melhor escolha que fizeram, pois estava estampado na carinha de todos a alegria e o prazer de interpretar a “Turma do Chaves”. E começamos a ensaiar e assim, cada um escolheu a sua personagem. Todo o trabalho de ensaiar o poema e a música se deu, devido ao Sarau que ocorreria na escola no último dia de aula antes das férias no meio do ano. E os alunos participaram com emoção, se empolgaram e se sentiram animados com a nova escolha da música.

20/05

O ensaio foi todo voltado praticamente para o teatro “¡Qué bonita vencidad!”. Foi decidido quem seriam os personagens, a caracterização de cada um, as roupas, as expressões e como cada um os representaria na apresentação. Não foi fácil conseguirmos o consenso de todos, foi um pouco desgastante, mas no final conseguimos que todos saíssem pelo menos satisfeitos com o que fariam ou representariam.

21/05

Reunião de área no Núcleo do Professor. Foi a única que eu consegui ir, devido ao estágio de espanhol no CEL, que era realizado às quartas-feiras, dia que todos tinham em comum para nos reunirmos. Acredito que foi uma reunião produtiva e interessante, uma vez que todos puderam se expressar e decidiram-se datas, fechamentos de trabalhos e algumas atividades futuras durante as “férias”.

27/05

Hoje foi praticamente o treino final. Fizemos os ajustes necessários e treinamos tanto o poema quanto a música. *(Foto acima)*

03/06

Fizemos uma confraternização do “Espanhol na escola XXX”, com os alunos remanescentes, e foi um momento de relaxar um pouco e se divertir com a turminha. Fizemos “chipitas” (pão de queijo argentino), compramos doce de leite e levamos refrigerantes para finalizar este Minicurso e mostrar aos alunos uma comida típica de um país “hispanohablante”, e também demonstrar a nossa gratidão e felicidade por ter trabalhado com todos e ter conseguido passar um pouquinho da língua e da cultura espanhola da Espanha e de alguns países da América Latina. Divertimo-nos um pouco, conversamos muito e aproveitamos o momento também para refletirmos e falarmos sobre o próximo semestre, sendo que também não sabíamos como este seria/será, apenas, quisemos saber o interesse de cada um quanto a dar continuidade no Minicurso elevando assim, o nível de cada um na língua espanhola.

06/06

Finalmente chegou o grande dia, o momento tão esperado, e confesso que eu também partilhei das mesmas expectativas dos alunos, um pouco do mesmo nervosismo e ansiedade, e ao mesmo tempo da alegria e satisfação de mostrarmos a todos, mas principalmente a nós mesmos, que também éramos capazes de fazer uma apresentação digna e ao mesmo tempo cômica. Os preparativos antes da apresentação foram um pouco intensos, uma vez que restava “fazer” as roupas dos personagens. Com a ajuda dos alunos e de duas professoras queridas trazidas pela professora Érika, conseguimos deixar os alunos parecidos com seus personagens que foram “el Chavo del ocho”, “Chilindrina”, “Don Ramón”, “Doña Florinda”, “la Popis”, “la bruja del 71”, “Sr. Barriga” e “Ñoño”. Utilizamos TNTs coloridos, EVA e próxima da apresentação, conseguimos emprestada a roupa da personagem “Chaves” de um amigo do XXX e a XXX nos trouxe. As apresentações começaram e quando chegou a nossa vez de encararmos o público, deu um frio na barriga. Foi montada uma estrutura no pátio interno da escola, onde foram colocadas as cadeiras, os bancos e a filmadora. Diante de todos, foi colocada uma mesa na qual, ficaríamos os aparelhos de som, microfones e algo mais que precisássemos. Fizemos nossa primeira participação declamando o poema “¿Cómo va a ser tú día” do poeta uruguaio Mario Benedetti. Os alunos optaram em não falar ao microfone e se puseram um pouco nervosos já que a plateia não era pequena e, praticamente uma boa parte da equipe escolar e dos alunos estavam acompanhando as apresentações. Foi uma apresentação tímida, porém bonita. Depois de o pessoal do inglês ter cantado e declamado alguns poemas em inglês chegou a nossa vez, da apresentação final. Agora sim, tínhamos que arrasar deixar a vergonha de lado e colocar a emoção durante a encenação. E foi o que fizeram. Foi muito lindo e gratificante ver “nossos aluninhos” representarem com alegria, foi maravilhoso ver que todo nosso trabalho foi recompensado e reconhecido perante a escola. O que não posso deixar de comentar e que fica para a reflexão é que se pudéssemos fazer novamente ou ter outra chance faríamos algumas coisas diferentes, como treinar os alunos cientes de que estes falariam ao microfone, eu mesma teria me preparado melhor sabendo que também falaria ao microfone, teríamos explicado mais sobre o poema e sobre cada personagem do musical, teríamos também cantado em português com as respectivas traduções apesar da resistência constante dos alunos

em fazer algo mais do que já havíamos combinado. Mesmo assim, por ser a primeira vez dos meus alunos, declamando e cantando em espanhol, foi tudo ótimo.

Atividade Interdisciplinar

Foi realizada uma reunião entre as áreas presentes na escola, e como não pude estar presente no dia desta que ocorreu no dia 12 de abril de 2014, fui informada de tudo o que ficou decidido e o que seria necessário fazer a partir de então. A bolsista da Letras XXX, ficou encarregada de “tomar a frente” e assim junto com a nossa supervisora e as áreas que faziam parte da mesma atividade, decidiram o que seria apresentado no dia do evento 17 de Maio de 2014, que seria um sábado. A partir de então, “e-mails” foram trocados, ideias começaram a surgir e os alunos opinaram sobre o que gostariam de apresentar, tanto que a elaboração do texto do teatro foi dos alunos, e seu interesse mostrou-se tão grande que nos auxiliaram e se propuseram a escolher as pessoas que também participariam deste teatro. Os mesmos participaram da reunião que fizemos na escola e começou-se assim o treino entre eles e com nós, auxiliando-os nos trejeitos que ficaria melhor, nas frases e no tom que deveriam usar.

Decidiu-se então, uma encenação com o tema “Consumismo”, o qual foi sugerido pela Supervisora XXX, com base nos Projetos “Comunidade Presente” e “Prevenção também se Ensina” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. As áreas também participaram dando suas opiniões e depois da reunião realizada na escola, 10 dias antes da apresentação entre os mesmos, houve um pouco de atritos, mas, conseguimos chegar a um consenso e cada área seria representada na apresentação, a “**Matemática**” entraria com a quantidade, números e multiplicação; a “**Educação Física**” entraria com o personagem vestido de jogador de futebol e uma bola na mão; a “**Química**” entraria com a menção das baterias dos celulares e a reação com o meio ambiente. Como seria: uma família, composta de um pai, uma mãe e dois filhos, que estariam em casa e o filho assistindo à TV, teria sua atenção chamada devido a uma propaganda de celular. A partir de então, as cenas se desenvolveriam dentro do tema “Consumismo”, uma vez que, os dois filhos implorariam aquele mesmo celular do comercial e os pais refletiriam com seus filhos que eles tinham um celular novo e que não havia necessidade de ter este outro tão desejado. Diante da data que tínhamos para a apresentação, tivemos duas semanas de preparo, ou seja, dois dias dentro destas duas semanas, para prepararem estes alunos, buscarmos os materiais necessários e organizar tudo antes do evento. Os alunos que se interessaram em participar foram maravilhosos e logo pegaram o jeito, e enquanto isso fomos atrás do material impresso e dos EVAs que usaríamos neste dia. Foi uma experiência maravilhosa trabalhar com esse grupo de alunos!

Na semana da apresentação, tivemos a notícia de que esta apresentação seria cancelada devido a um imprevisto ocorrido na antevéspera da apresentação. Diante de tudo isso, esta apresentação ocorrerá no segundo semestre no dia ainda a ser decidido. Assim, teremos mais tempo para organizar e melhorar o que for necessário.

Reflexão

Após o término do minicurso, surgiram algumas reflexões a respeito da estrutura e do método trabalhado, uma vez que, tinha-se pouco tempo para tentar ensinar o básico da língua e fazê-lo de forma que saísse do tradicional ou do estritamente formal. Como estava sendo a primeira vez que este minicurso estava sendo dado na escola, a primeira vez em que se trabalhava com o espanhol, tudo foi um aprendizado. Exatamente por isso, não tínhamos de certa forma um modelo a seguir ou dar continuidade a algum trabalho já começado e talvez isso possa ter contribuído para termos a liberdade de criar, fazer do nosso “jeito” podendo assim inovar com os alunos.

Uma vez que, para a maioria dos alunos esse foi o primeiro contato com o espanhol, criou-se entre eles o leve engano de que pelo fato de espanhol ser “parecido” com o português seria fácil, muito fácil aprendê-lo e praticá-lo. Porém, segundo a autora Revuz (1992, p. 3) “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”, a cada aula todos percebiam que a influencia da língua materna sobre a língua alvo não os auxiliava tanto quanto pensaram no começo que ocorreria. O fato de serem línguas próximas, o português e o espanhol, havia a inferência de uma língua para outra e, ao mesmo tempo em que se pareciam se distanciavam por suas singularidades. E é disso que vem o estranhamento, uma vez que o aluno percebe uma “dupla experiência de ruptura e descoberta” e se dá conta que neste particular de acordo com a autora Cristine Revuz (1992, p. 10) que:

Mais que um problema técnico a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarram na dificuldade que há para cada um de nós não somente de aceitar a diferença, mas, de explorá-la de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo de si com os outros de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

E na tentativa de tentar aprender essa outra língua, explorando-a e tentando se expressar de forma correta, ao mesmo tempo em que aceitavam as diferenças entre ambas as línguas, se esbarravam nas suas dificuldades individuais. De acordo com as palavras de Revuz (1992, p. 5), exatamente pelo aluno não estar “imerso nesse

universo de palavras, não ter sua audição treinada, não estar acostumado aos fonemas da língua estrangeira”, o que se percebia em alguns alunos (quase todos) é que seu *filtro afetivo*, o qual está envolvido a motivação, autoconfiança e ansiedade, afetou a aquisição dessa segunda língua, uma vez que a ansiedade estava alta, e a motivação e a autoconfiança eram baixas e isso gerou um efeito, a diminuição e o bloqueio dessa aprendizagem limitando-os e levando-os assim, a não se sentirem capazes de falar nem de compreender a língua estrangeira como realmente desejavam.

Para o próximo semestre, o que se pode pensar é uma vez que já tivemos essa experiência, podemos melhorar tanto a parte teórica quanto a prática também. Acredito que uma das melhorias a se fazer é tentar trazer para o curso alunos que realmente queiram estudar uma língua estrangeira (pelo fato de a grande maioria que se inscreveu desistiu na terceira semana de curso), deixando assim, uma lista de espera mesmo que os interessados sejam de outras séries e ter como objetivo (pode ser ou não o principal) trabalhar as questões de espanhol do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), visando ajudar também os alunos que prestará esse exame futuramente. Acredito ser necessário ter alunos novos nessa turma para que os que continuarem sejam estimulados com o aprendizado já visto e o que ainda está por vir.

O método que quero trabalhar é o método funcional, levando os alunos a ter um conhecimento da língua espanhola e assim utilizar esta língua para interagir e se comunicar, sendo envolvidos e imergidos mais ainda na cultura, na história e no social-político dos países que falam espanhol no mundo e pensar diante disso, a sua realidade como pessoa, a realidade de seu país, pensando nestes alunos como cidadãos críticos-reflexivos. Ao invés de apenas leva-los superficialmente a um conhecimento relativo da língua espanhola, seria interessante se aprofundar um pouco mais e assim, elevar o nível dos que já aprenderam e ajudar a chegar nesse nível os que ainda não tiveram esse contato com o espanhol.

Bibliografia

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado.* Org. Inês Signorini. FAEP/UNICAMP/FAPESP: Mercado da Letras, 1992, p.213-230.

Portifólio produzido pelo Egresso 3 (em 2013)

Para a grande parte dos pibidianos da UFSCar este não é apenas um início de semestre, mas o início de uma nova fase. Imagino que, para os que estavam na Escola XX, (falo por mim), esta mudança **parecia ser** mais difícil ainda. Lá, trabalhamos até alcançar uma boa harmonia entre todos os membros da escola: alunos, funcionários, pais, pibidianos e professores; todos empenhados na construção do conhecimento e desenvolvimento do indivíduo social. Numa visada estatística, a mudança também não era positiva. Sair da escola que tinha o melhor índice de avaliação da cidade para ir à escola que tinha o segundo pior índice⁵⁷, sair de um lugar que fica a 4KM para ir a outro que fica a 16KM.

No entanto,...

Reunião PIBID-Escola⁵⁸

Primeiramente, parabeno à comunidade da escola XXX pela recepção que tivemos. Logo na entrada, uma inspetora (me desculpem se o termo está incorreto) veio perguntar-me se sou do PIBID e de que área pertença. Na reunião, fomos apresentados às professoras supervisoras da área de Letras, que apesar do qualificativo, estão muito mais do que supervisionando, colaborando com cada passo dado por nós nas atividades pedagógicas. Em seguida, o que ainda não havia me ocorrido, nos apresentaram ao grêmio escolar, um grupo de alunos do ensino fundamental e médio dos períodos diurno e noturno. As professoras disseram que o mesmo grêmio no ano passado, ajudou demasiadamente no envolvimento dos alunos com a escola. Ainda conhecemos a diretora, a bibliotecária e o bom acervo de livros que estará a nossa disposição.

O agradecimento que fiz no começo do parágrafo anterior, não diz respeito apenas à simpatia de todos que fui mencionando, mas, principalmente, ao oferecimento do trabalho em conjunto, fator fundamental para o cumprimento dos desafios apontados.

...o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização. (LUCK, p. 01)

Espanhol

Oferecemos aos segundos anos, um curso básico de Espanhol. Das duas turmas de segundos que tem na escola, cerca de 20 alunos participaram dos dois primeiros encontros. Todas as terças-feiras, das 13hs às 14h40 XXX, XXX e eu desenvolveremos atividades em sala com os objetivos de introduzi-los no aprendizado da língua estrangeira por meio de compreensão oral e escrita.

Neste trabalho, envolveremos a temática do Consumismo, eleita para tangenciar todas as disciplinas, e a temática da Copa do Mundo de futebol, com a relevante presença de países hispano-falantes: 9 dos 32 participantes. Ademais, os alunos terão de trazer por escrito os temas que eles mais gostam de debater. – Essa parte corresponde à transposição didática que está, num sentido mais amplo, para a democratização do ensino.

Conhecida a turma, estabelecem-se objetivos (levando em conta também, o tempo em que o curso seria trabalhado) e, a posteriori, desenvolve-se materiais didáticos, além da escolha de uma abordagem. Nesse sentido, concordamos com Martinez para quem

A didática não é nem uma ciência, nem uma tecnologia, mas uma *praxiologia*, ou seja, uma investigação dos meios e dos fins, dos princípios de ação, das decisões. (MARTINEZ, p. 101)

⁵⁷ O motivo do baixo rendimento, explicou-nos uma das professoras quando chegamos à escola, estaria no fato de que os alunos não participam da prova de classificação do ranking. Neste ano, o incentivo aumentou e espera-se que a grande maioria dos alunos participem.

⁵⁸ Em meu portifólio, padronizei os eventos ordinários da vida de um pibidiano com os seguintes nomes: - Reunião PIBID-Escola – Às reuniões quinzenais entre licenciandos, supervisores e coordenadores de todas as áreas do PIBID que trabalham na Escola; Reunião PIBID-Letras – Às reuniões entre licenciandos da área de letras e seus respectivos coordenadores; Espanhol – Ao trabalho em desenvolvimento na subárea em que estou desde que entrei no PIBID em setembro de 2011; Interdisciplinaridades – Aos trabalhos realizados entre diferentes áreas do conhecimento. Um dos grandes desafios atuais da Educação.

Com isso e além, os bolsistas atentamos para atividades que levaram os alunos a refletir sobre suas próprias vivências e sobre o que será importante para eles, enquanto cidadãos de direitos e deveres, almejarem o aprendizado de uma norma culta. Nossa proposta era atender

“a diferenciação dos públicos e a noção de autonomia, as necessidades profissionais que aumentam o interesse por uma “comunicação especializada” destinada a “públicos específicos” e à aprendizagem em contexto não escolar” (MARTINEZ, p. 79)

um modelo de ensino-aprendizagem diferenciado pela reflexão, que foi possibilitado por trabalharmos com um pequeno grupo de alunos⁵⁹.

Lembro que em uma dessas reflexões, eu perguntava aos alunos em que situações eles utilizam o verbo no tempo presente do indicativo; e como imagino, vindos de um modelo de ensino que apenas transmite conhecimentos, os alunos responderam “o verbo no presente do indicativo é usado para falarmos de coisas que estão acontecendo agora”. Logo, fizemos a leitura de fragmentos do livro Síntesis⁶⁰ nos quais estavam dispostas algumas apresentações pessoais.

Depois de comentarmos sobre semelhanças e contrastes da vida das pessoas do livro com as deles, nos centramos a verificar o uso dos verbos. Perguntei: “Em que tempo estão os verbos nestes fragmentos?” Eles, obviamente, perceberam que estavam no presente. Logo, perguntei como exemplo: “fulano, no momento em que está falando, está também passeando pelo parque, porque ele está usando a forma no presente ‘passeio pelo parque’?” A resposta foi não, mas que fulano tem esse hábito, ou seja, ele já fez várias vezes, pode estar fazendo, e provavelmente, fará mais vezes no futuro.

A reflexão motivava os alunos. Em seguida, criei uma seguinte hipótese. “Maria(aluna) vendeu-me esta caneta. Mas eu não tinha dinheiro no momento em que peguei o produto. Portanto eu disse a ela: amanhã eu te?...” Os alunos, motivados a responder sem muito refletir, disseram “eu te pago”. Então, a reflexão agora era sobre o uso do verbo no presente para situações do futuro.

Outra atividade a que nos detemos por mais tempo, foi a uma proposta da professora XXX de pensarmos o curso com um produto final, que no caso, foram produtos. Escolhidos pela turma, fariamos duas performances; uma com a música “Que bonita vecindad” do mexicano, Roberto Gómez Bolaños⁶¹, e outra com o poema “Cómo va a ser tu día hoy” do uruguaio, Mario Benedetti.

Ao passo que um produto ficou estabelecido como objetivo de nosso curso, a hierarquia dos conteúdos partiria desse próprio produto, assim, já fugindo ao equívoco de “partir de uma temática lexical ou dos atos de fala do turno comunicativo.” (MARTINEZ, p. 81). Muito mais do que um ensino metalinguístico, trabalhamos um ensino significativo. O objetivo de polir a linguagem tornou-se um pano de fundo artístico, cuja simples reprodução, defendemos em dois motivos.

O primeiro motivo de se trabalhar com um texto já elaborado de um autor outro, cabe ao de entender os objetivos primeiros que tínhamos como da compreensão da língua estrangeira e não produção nesta. O segundo argumenta-se pelos estudos empíricos que apontam para que, o primeiro contato do estrangeiro com a língua é o de reprodução, fator este que se aparenta muito bem, embora não seja uma aprendizagem profunda, e que motivaria o aluno por ver resultados.

Interdisciplinaridade

Espaço este em meu portfólio que, infelizmente, não motiva tanto. Os bolsistas da Letras chegamos primeiro que os das demais áreas à escola, tomamos a iniciativa junto à professora XXX e a um grupo de alunos de elaborarmos um teatro com o tema transversal Consumismo. Quando, pela primeira vez, chegaram os bolsistas das outras áreas, estes tiveram a impetuosidade de fazer críticas ao trabalho que estava a uma semana de ser apresentado. Diziam os bolsistas que nós da área de Letras não marcamos com tanta presença pontos das áreas deles no texto dramático.

Vir de uma área x para impor um trabalho é desrespeitar o ensino “culturalizado” (MARTINEZ, p. 91), quando entendemos que a cultura respeitada em sua gênese são os hábitos individuais e conviventes em uma comunidade. Concordo com estes bolsistas em procurarem seus espaços na escola, mas o espaço só existe no tempo, e eles chegaram demasiadamente tarde.

Bibliografia:

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. In. **Gestão em rede**, v. 9, 1998.

⁵⁹ Apenas 8 alunos concluíram o curso.

⁶⁰ Material disposto pela escola, ao qual nos subsidiamos para a formulação das aulas.

⁶¹ tema de El Chavo del Ocho: seriado com versão em português circulado em canal aberto no Brasil e que, em nossa comunidade escolar, obtêm uma ótima recepção.

MARTINEZ, Pierre. Questões e perspectivas. In. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 79-105.

Anexo 2

Questionário

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DE UM CURSO DE LETRAS E A PRÁTICA PROFISSIONAL DE SEUS EGRESSOS

Eu, Carla Maluf Tomazella, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido a participar da pesquisa intitulada “Formação de professores de língua espanhola: relação entre o currículo de um curso de letras e a prática profissional de seus egressos”, sob orientação da Prof^aDr^a Isadora Valencise Gregolin.

Você foi selecionado (a) por ser aluno (a) egresso (a) das turmas que concluíram o curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, nos anos 2013, 2014 E 2015, tendo, portanto, cursado a grade curricular que se encontra ainda vigente, sendo esta o objeto de análise da presente pesquisa.

Você será convidado a responder um questionário com questões que procuram traçar o perfil dos alunos egressos do curso de Letras da UFSCar do período em questão, principalmente no que diz respeito: (a) aos seus campos de atuação profissional atual; (b) suas apreciações gerais em relação à formação que receberam durante o curso; (c) relações que estabelecem entre a formação recebida e a realidade que encontram em suas práticas profissionais; (d) competências profissionais desenvolvidas durante o curso que são transpostas para seus contextos de atuação; e (f) desafios encontrados em suas práticas docentes que não foram abordados em sua formação acadêmica. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões sobre a existência ou não de uma adequação entre o projeto pedagógico do curso de Letras em questão e o contexto de atuação real encontrado por seus alunos egressos.

Tais discussões poderão auxiliar na oferta de sugestões de mudanças a serem realizadas no currículo do curso, contribuindo para a formação de professores mais bem preparados para enfrentar os desafios de sua profissão. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os riscos ou desconfortos que podem decorrer da sua participação nesta pesquisa são mínimos. Entretanto, caso você se sinta desconfortável ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais ao responder o questionário, você poderá, como dito anteriormente, desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem que haja nenhum tipo de prejuízo imputado a você.

*Obrigatório

Perfil do participante da pesquisa

Nome

Idade

Ano em que se formou no curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol da Universidade Federal de São Carlos

1) Qual é o seu campo de atuação profissional atual?

- Professor de língua espanhola
- Professor de língua portuguesa
- Outro:

2) Caso você não atue como professor de Língua Espanhola atualmente, você já teve experiência nessa área de atuação?

- Sim
- Não

3) Caso você nunca tenha atuado como professor de língua espanhola, ou já tenha atuado, mas tenha abandonado essa área de atuação, quais foram os principais motivos que te levaram a optar por outra carreira profissional?

- Baixos salários e desvalorização da carreira de professor
- Falta de oportunidades para atuar nessa área
- Sensação de falta de preparo acadêmico para atuar nessa área
- Melhores oportunidades em outras áreas de atuação
- Outro:

4) Ao iniciar o curso, você tinha a intenção/expectativa de ser professor de língua espanhola?

- Sim
- Não
- Não sei responder

5) Em relação às suas intenções e/ou expectativas iniciais ao ingressar em uma licenciatura com habilitação em língua portuguesa e espanhola, a formação acadêmica recebida ao longo do curso:

- Confirmou sua intenção em relação a ser professor de língua espanhola
- Confirmou sua intenção em relação a ser professor de língua portuguesa
- Fez-te desistir de querer ser professor de língua espanhola
- Fez-te desistir de querer ser professor de língua portuguesa
- Foi indiferente
- Não sei responder

6) Avalie a importância dos seguintes elementos ofertados pelo curso quanto à contribuição destes para a sua formação docente: *

	Muito importante	Siginificamente importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Disciplinas curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventos científicos (jornadas e congressos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de projetos de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muito importante	Significamente importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
iniciação científica					
Participação em projetos de extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) Durante seu curso, você participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)?

- Sim
- Não

8) Caso você tenha respondido à questão anterior de forma afirmativa, como você avalia a importância desse programa para sua formação acadêmica?

- Muito importante
- Significamente importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

As questões de 9 a 13 devem ser respondidas somente por aqueles que atuam ou que já tenham atuado como professores de língua espanhola. Caso você nunca tenha sido professor de espanhol, pule para a questão 14.

9) Você já se deparou, em sua prática docente, com a situação de ter que trabalhar em sala de aula um conteúdo não abordado durante sua formação acadêmica?

- Sim
- Não
- Não sei responder

10) Caso você tenha respondido à questão anterior de forma afirmativa, qual foi ou quais foram esses conteúdos?

11) Enumere de 1 a 5 (sendo 1 o mais frequente e 5 o menos frequente) o elemento ao qual você recorre quando, em sua prática docente, você não se sente seguro em relação ao modo como abordar ou explicar determinado conteúdo: *

	1	2	3	4	5
Literatura / teoria	<input type="radio"/>				

	1	2	3	4	5
Experiências de colegas de profissão	<input type="radio"/>				
Internet	<input type="radio"/>				
Intuição	<input type="radio"/>				
Outro	<input type="radio"/>				

12) Assinale, dentre as opções a seguir, o que você prioriza no momento de planejar o curso de língua espanhola que será ministrado por você, implementar/executar o planejamento, avaliar o desenvolvimento do curso e replanejar o curso:

Você pode assinalar mais de uma opção por linha.

	Legislação educacional/diretrizes e projeto pedagógico da instituição de ensino na qual você atua	Sua experiência docente adquirida na prática	Teorias aprendidas na universidade	Orientações contidas no material didático	Sugestões/contribuições de colegas de profissão
Planejar o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar/executar o planejamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar o desenvolvimento do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Replanejar o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Qual das seguintes alternativas melhor define suas sensações e/ou experiências iniciais em relação à prática docente no início de sua carreira como professor de língua espanhola?

- Seguro quanto ao embasamento teórico, mas inseguro em relação à prática em sala de aula
- Inseguro em relação ao embasamento teórico, mas seguro em relação à prática em sala de aula
- Seguro tanto em relação ao embasamento teórico quanto em relação à prática em sala de aula
- Inseguro tanto em relação ao embasamento teórico quanto em relação à prática em sala de aula
- Outro:

14) De que forma você avalia a abordagem do seu curso em relação à construção de conhecimentos sobre: *

	Excelente	Muito bom	Satisfatório	Regular	Insatisfatório
Legislação educacional	<input type="radio"/>				
Estrutura e funcionamento escolar	<input type="radio"/>				

	Excelente	Muito bom	Satisfatório	Regular	Insatisfatório
Aspectos psicológicos/cognitivos da aprendizagem	<input type="radio"/>				
Práticas de ensino em sala de aula (estratégias e formas de ensinar conteúdos)	<input type="radio"/>				
Conteúdos linguísticos referentes à língua espanhola	<input type="radio"/>				

15) Como você avalia, de maneira geral, a formação oferecida pelo seu curso no que diz respeito especificamente à área de ensino de língua espanhola?

- Excelente
- Muito bom
- Satisfatório
- Regular
- Insatisfatório

16) Ao concluir sua graduação, a formação oferecida por seu curso foi suficiente para os desafios que você enfrentou em sua prática docente?

- Sim
- Não
- Não sei responder

17) Caso você tenha respondido à questão anterior de forma negativa, qual foi, em sua opinião, a principal deficiência curricular do seu curso? Quais mudanças você sugeriria?

Enviar

Anexo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: RELAÇÃO ENTRE O
CURRÍCULO DE UM CURSO DE LETRAS E A PRÁTICA PROFISSIONAL DE SEUS
EGRESSOS

Eu, Carla Maluf Tomazella, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa intitulada “Formação de professores de língua espanhola: relação entre o currículo de um curso de letras e a prática profissional de seus egressos” sob orientação da Prof^{fa}Dr^a Isadora Valencise Gregolin.

A aprovação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola tornando obrigatória sua oferta em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do Brasil a partir do ano de 2010, alçou a língua espanhola a uma posição especial no cenário educacional brasileiro atual, propiciando um significativo aumento da circulação dessa língua e de seu ensino em nosso país. Dessa realidade, decorre a necessidade de se averiguar não somente o contexto real de atuação dos professores de espanhol bem como de analisar os currículos dos cursos superiores que se ocupam da formação destes profissionais no intuito de se comprovar a existência ou não de um paralelismo entre o projeto pedagógico dos cursos de Letras e a atuação de seus alunos/professores egressos.

Dessa forma, a proposta desse estudo é descrever e analisar o currículo vigente de um curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol de uma universidade pública do interior de São Paulo, com o objetivo de constatar se o mesmo oferece a oportunidade a seus alunos de construir, em sua formação inicial, conhecimentos que serão mobilizados em suas práticas profissionais como professores de língua espanhola, assim como realizar um levantamento dos desafios encontrados pelos egressos que não foram contemplados pela formação universitária recebida ao longo do curso.

Você foi selecionado (a) por ser aluno (a) egresso (a) das turmas que concluíram o curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, nos anos 2013 e 2014, tendo, portanto, cursado a grade curricular que se encontra ainda vigente, sendo esta o objeto de análise da presente pesquisa.

Você será convidado a responder um questionário com questões que procuram traçar o perfil dos alunos egressos do curso de Letras da UFSCar do período em questão, principalmente no que diz respeito: (a) aos seus campos de atuação profissional atual; (b) suas apreciações gerais em relação à formação que receberam durante o curso; (c) relações que estabelecem entre a formação recebida e a realidade que encontram em suas práticas profissionais; (d) competências profissionais desenvolvidas durante o curso que são transpostas para seus contextos de atuação; e (f) desafios encontrados em suas práticas docentes que não foram abordados em sua formação acadêmica.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões sobre a existência ou não de uma adequação entre o projeto pedagógico do curso de Letras em questão e o contexto de atuação real encontrado por seus alunos egressos. Tais discussões poderão auxiliar na oferta de sugestões de mudanças a serem realizadas no currículo do curso, contribuindo para a formação de professores mais bem preparados para enfrentar os desafios de sua profissão.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Os riscos ou desconfortos que podem decorrer da sua participação nesta pesquisa são mínimos. Entretanto, caso você se sinta desconfortável ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais ao responder o questionário, você poderá, como dito anteriormente, desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem que haja nenhum tipo de prejuízo imputado a você.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto ao participante, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Carla Maluf Tomazella
(aluna de pós-graduação)
Av. Germano Moreira. n.141, Batatais / SP
Fone: (16) 98858-9131
Email: carla_tomazella@hotmail.com
NÚMERO DO PROCESSO NO CEPE

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

Anexo 4

Documento Institucional - Perfil do professor a ser formado pela UFSCar (2007)

O Professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para construção de seu perfil profissional⁶²

Apresentação

A UFSCar vem ao longo de sua história investindo na formação de professores tanto por meio da oferta de cursos de licenciatura (formação inicial) quanto de programas e atividades de formação continuada. Essas iniciativas têm procurado atender diferentes demandas da comunidade em que se insere e têm sido objeto de investigações, envolvendo diferentes áreas de conhecimento, níveis e sistemas de ensino e profissionais da educação.

Após trinta anos de atuação na formação de professores, alguns aspectos podem ser destacados especialmente quando se levam em conta as discussões originadas pelo PDI e o conjunto de licenciaturas tal qual se apresenta no momento:

- é possível delinear a ocorrência de problemas comuns a todas elas assim como problemas mais localizados;
- no geral, o modelo formativo adotado tem se mostrado inadequado em face das atuais demandas formativas impostas tanto por parte das políticas educacionais quanto por parte do sistema de educação básica e outros espaços educativos, incluindo a educação profissional, nos quais os egressos dessas licenciaturas vão atuar.

O presente documento objetiva apresentar algumas idéias gerais sobre o perfil profissional do professor a ser formado pela UFSCar e sobre suas necessidades formativas. Para tanto, num primeiro momento, apresenta-se uma visão panorâmica sobre o que a pesquisa tem indicado a respeito da formação inicial. Posteriormente, são apresentados alguns conceitos sobre a aprendizagem profissional da docência que podem servir de suporte para a definição das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados pela UFSCar e das grades curriculares. Num terceiro momento, apresenta-se uma análise sintética sobre a atual configuração das diferentes licenciaturas. Por fim, apresenta-se um esboço de como o processo formativo pode se configurar, tendo em vista as atuais diretrizes curriculares nacionais e recomendações para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior – cursos de licenciatura plena.

1. O que a pesquisa aponta sobre a Formação Inicial de Professores?

No geral, as pesquisas⁶³ aqui consideradas indicam que os cursos de Formação Inicial devem ensinar o futuro professor a ensinar algo e a ser professor num dado contexto educacional.

Tendo em vista uma apresentação sucinta, os resultados dessas pesquisas serão sintetizados a partir de três questões:

*1ª Questão: **Que preparação o futuro professor necessita em termos de domínio do conhecimento específico?***

⁶² Texto elaborado pelas prof. Dra. Maria da Graça N. Mizukami e Dra. Aline M. de M. R. Reali a partir de documentos institucionais redigidos pelas próprias autoras e de discussões sobre reformulação curricular realizadas por docentes do DME.

⁶³ Foi tomado como base o Relatório de Pesquisa *Teacher Preparation Research: current knowledge, gaps and recommendations* de S. M. Wilson, R. R. Floden e J. Ferrini-Mundy, da Michigan State University, fevereiro de 2001.

Embora não seja regra, pode-se afirmar que há uma correlação positiva entre uma preparação que garanta o domínio do conhecimento específico por parte do futuro professor e um desempenho profissional adequado em sala de aula, tendo em vista as atividades de ensino. Destaca-se que isso não significa estabelecer uma relação causal entre uma boa formação e níveis elevados de aprendizagem por parte dos alunos.

“Conhecer bem a matéria” seria assim um aspecto base da atividade profissional do ensinar bem. Contudo, pode-se dizer que o mero domínio do conteúdo específico não é suficiente para formar um professor. Ou seja, “conhecer mais sobre uma dada área” não implica ensinar melhor. Por outro lado, professores com precário domínio do conteúdo específico com certeza ensinam, mas ensinam precariamente quando não ensinam errado. A ausência de uma profunda compreensão sobre certos aspectos de conteúdo específico de uma área de conhecimento pode impedir um bom ensino, sobretudo quando se levam em consideração as (elevadas) exigências postas pelas atuais políticas públicas.

As disciplinas relacionadas às metodologias de ensino também têm sido indicadas como fundamentais no processo formativo inicial, embora não haja ainda consenso com relação à “quantidade” ou ao “rol de tópicos” referentes ao conteúdo específico que se faz necessário para se formar um professor. Há, porém, indicações sobre a relevância de que o futuro professor necessita compreender o conteúdo específico a partir de uma perspectiva pedagógica (conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo).

2ª Questão: Quais tipos e quanto de preparação pedagógica são necessários para a formação de futuros professores?

Têm-se compreendido a “preparação pedagógica” como sendo constituída por inúmeras disciplinas que os futuros professores cursam em áreas como: teorias de aprendizagem, fundamentos da educação, instrumentação e manejo de sala de aula. Esse tipo de preparo aparentemente tem impacto tanto nas práticas de ensino quanto no desempenho dos alunos, embora não se tenha elementos ainda para definir com clareza quais desses aspectos são críticos. Um dos motivos apontados para tal indefinição corresponde à dificuldade em definir-se com precisão o que é o “preparo pedagógico”, uma vez que sob esse rótulo podem ser incluídos tanto conteúdos específicos de formação pedagógica quanto aqueles mais gerais, que podem também ser oferecidos em diversos momentos da formação inicial.

Embora de modo não conclusivo, pode-se afirmar que os futuros professores necessitam ser capazes de *reorganizar* o conhecimento do conteúdo específico (pedagógico e aquele de sua área de formação) em conhecimento sobre o como ensinar um dado conteúdo específico a alunos diversos. Os futuros professores necessitam construir um “quadro de referências” sobre, por exemplo, **o ensinar a escrever** que é uma prática diferente da de **ser capaz de escrever**. Essa idéia pode ser estendida para todo e qualquer componente curricular.

3ª Questão: Quais tipos de “práticas de ensino” devem ser realizados e em que época do curso para preparar adequadamente os futuros professores?

As experiências de “prática de ensino” têm sido compreendidas como cruciais no processo formativo de professores. Aparentemente, a qualidade da preparação do professor depende das intenções específicas e das características das experiências no campo em situações que envolvam o processo ensino e aprendizagem.

Algumas dessas experiências focalizam o que é “ensinar” e o que é “ser professor” e outras têm investido na oferta de oportunidades práticas de aplicação de conceitos aprendidos nos cursos formativos. Há experiências que permeiam todo o processo formativo e outras que ocorrem somente de forma pontual e localizada ao final do curso, como tem sido característico nos cursos desenvolvidos pela UFSCar. O tipo de duração de supervisão de situação vivenciada também tem variado muito.

Freqüentemente tais experiências mostram-se pouco relacionadas/ coordenadas com os outros componentes do processo de formação inicial. São experiências limitadas aos aspectos mecânicos do ensino. Há evidências de que o contexto e as suas características têm um papel chave no desenvolvimento dessas experiências. Tomar como base as concepções e crenças dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem sobre os conteúdos específicos pode

transformar as suas visões a partir de suas observações e análises sobre o que ocorre nas salas de aulas reais, e nessa perspectiva visões estereotipadas podem ser alteradas. Além disso, trabalhar com professores “cooperativos” das escolas pode influenciar fortemente a natureza das experiências dos futuros professores.

Aprender a ensinar e a ser professor envolve vivenciar um período de tempo considerável nas escolas, participando de experiências de naturezas variadas que abranjam conhecimentos de múltiplas fontes e naturezas. A qualidade do professor a ser formado depende de características específicas de tais experiências, que por sua vez, podem ser compreendidas de maneiras variadas.

Alguns aspectos têm sido apontados como promissores no desenvolvimento dessas experiências:

- tomar como base as concepções prévias dos futuros professores sobre o que, como e para que ensinar determinados conteúdos;
- ensinar os futuros professores a “compreender” e a analisar as situações vivenciadas;
- realizar “pesquisas envolvendo ação” em sala de aula;
- vivenciar situações de “laboratório” (simulações, demonstrações, experimentações etc);
- desenvolver atividades bem focalizadas e estruturadas assim como atividades que envolvam simultaneamente conhecimentos oriundos de diversos campos disciplinares;
- ter o auxílio de professores “cooperativos” (das escolas).

2. Alguns conceitos sobre a aprendizagem profissional da docência que podem servir de suporte para a definição das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados pela UFSCar

O eixo comum que aglutina as idéias expostas a seguir considera: as especificidades de cada curso; área de conhecimento; níveis e modalidades de ensino. Considera igualmente as características e limites de todo processo de formação inicial e a concepção de professor que a instituição assume e, conseqüentemente, a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência subjacente a tal concepção.

Acredita-se que o perfil profissional já está relativamente configurado quando se concebe o professor em face de macro variáveis relacionadas a condicionantes sócio-histórico-culturais e políticos da profissão, assim como dos compromissos / comprometimentos inerentes à profissão docente em contextos de mudanças aceleradas e de diversas naturezas, de atendimento a populações diversas, de transformações sociais e de comprometimento com o oferecimento de um ensino de qualidade para os estudantes que freqüentam nossas escolas.

Preende-se, no momento, focalizar nossos esforços em caracterizá-lo como professor (a despeito dos diferentes cursos), considerando algumas micro variáveis relacionadas a processos de ensino e aprendizagem (tanto do futuro professor dentro dos limites dos diferentes cursos de formação inicial oferecidos pela Instituição, quanto do professor já formado pela UFSCar quando inserido em comunidades educacionais diversas, ensinando diversos conhecimentos de diferentes componentes curriculares).

Destaque-se que as atuais políticas públicas e diretrizes voltadas para a formação de professores têm, de certa maneira, se pautado em referências teóricas convergentes com as idéias apresentadas a seguir. Vale a pena ressaltar, aqui, que o processo de “transposição” das políticas para as salas de aula é difícil e não linear.

2.1. A docência é entendida como uma profissão que é aprendida ao longo da vida. A aprendizagem profissional da docência inicia-se bem antes dos cursos de formação inicial, considerando toda a trajetória de estudante do futuro professor, perpassa a licenciatura e prolonga-se por toda vida profissional do professor (Knowles, Cole & Presswood, 1994; Calderhead, 1996; Clandinin & Connelly, 1996; Shulman, 1986,1987; Schön, 1983,1987, entre outros). Com essa perspectiva, os cursos de formação inicial (licenciaturas) são momentos circunscritos de aprendizagem profissional, com potencialidades e limites.

2.2. Estudos sobre processos de aprendizagem da docência têm apresentado algumas evidências que podem ser consideradas na formulação e implementação das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UFSCar:

- aprender a ensinar é um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, afetivas, éticas e de desempenho;
- aprender a ensinar é um processo dinâmico, sem um fim a priori determinado, impossível de ser confinado nos limites de ‘certificações’, implicando sempre novas aprendizagens;
- aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas;
- as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática (Mizukami et al, 2002, p.);
- os modelos aos quais os professores foram submetidos durante seus processos de escolarização têm força na configuração de suas práticas pedagógicas a despeito de todo o trabalho feito em cursos de formação inicial;
- as ‘teorias pessoais’ (ou teorias práticas, implícitas, tácitas etc., ou seja, o conjunto de crenças, valores, perspectivas, atitudes e idéias desenvolvidas por meio da experiência profissional ou não) do professor têm força na configuração de práticas pedagógicas (Sanders & McCutcheon, 1986; Wilson, Shulman & Richert, 1987, J. Shulman, 1992), além de terem importância considerável na construção e reconstrução de diferentes tipos de conhecimento;
- no início da carreira, o contexto e a prática assumem importância central em termos de atuação profissional, aparentemente “lavando” as possíveis influências da formação inicial;
- as especificidades da aprendizagem do adulto devem ser consideradas: elas voltam-se mais ao prático que ao teórico, necessitando ambiente de apoio, crescimento profissional e de acompanhamento em sala de aula;
- a natureza de processos de ensino e aprendizagem baseados em abordagens cognitivistas / construtivistas (presentes explicitamente nas atuais políticas educacionais tanto voltadas para a formação de professores quanto para processos educativos desenvolvidos em escolas que vão da educação infantil ao ensino médio) envolve tomada de decisão, meta-cognição e processos de reflexão e inquirição (Shulman, 1986,1987, 1996; Baird, 1977; Calderhead, 1996);
- a natureza dos processos cognitivos envolvidos em tomadas de decisão e atribuição de significados nas escolas, salas de aula e outros espaços de conhecimento devem ser considerados durante todo o processo de formação inicial (Wasserman, 1993).

Tomando como base as idéias anteriores, entende-se que um curso deve ter um eixo central e deve ser concebido como um processo que é parte de um processo mais amplo de formação profissional. Nesse sentido, o curso não se esgota em seus limites. Deve considerar quem é o seu aluno, quais são suas experiências, o que pensa, o que sabe, suas expectativas, entre outros aspectos. Portanto, os cursos de licenciatura *não* podem ser concebidos como um conjunto de disciplinas agrupadas num dado período de tempo, sem vinculação uma com as outras, compondo experiências isoladas.

Mesmo considerando as especificidades de cada licenciatura, o eixo articulador da formação inicial deve ser a docência - que envolve o ensino de um dado conteúdo, o gerenciamento de relações

intra e extra-classe e a investigação – e que será exercida em diferentes contextos educacionais pelos futuros professores.

Embora o eixo da docência una as diferentes licenciaturas, há espaço para que as especificidades sejam explicitadas e compreendidas, assim como para que sejam oferecidas experiências de formação diversificadas. Em termos institucionais é importante considerar tanto **que professor pretendemos formar, para que modelo educativo** (Torres, 1999), quanto as especificidades dos diferentes tipos de formação oferecidos pela instituição. As especificidades possibilitam o enriquecimento do perfil do profissional. As comunalidades entre as diferentes licenciaturas oferecem, por sua vez, a identidade da instituição e do profissional formado por esta, assim como indicadores de uma política (ou políticas) de formação assumidas institucionalmente. Evita-se, dessa forma, a pulverização de processos formativos particulares (e até mesmo descontínuos ou descontextualizados) e exige-se a criação de um fórum permanente de discussão do profissional que a instituição está formando e que pretende formar.

Voltando-nos para o que poderia oferecer unidade aos diferentes cursos de licenciatura – sem prejudicar as especificidades – são considerados aqui dois modelos teóricos que podem fundamentar os processos de aprendizagem da docência: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. Tais modelos se interpenetram, da mesma forma que implicam trabalho integrado dos diferentes formadores de professores. Por formadores de professores estamos entendendo aqui todos os profissionais que estão trabalhando nos cursos de licenciatura, independente de disciplina curricular: são todos os profissionais que estão formando os futuros professores, a partir de suas especificidades.

Vamos ao primeiro modelo: **a base de conhecimento para o ensino**. Esse modelo refere-se especificamente à questão: *o que um professor necessita saber para ensinar um dado conteúdo e ser professor* e tal questão é comum a todas as licenciaturas. A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa desenvolver processos de ensinar e de aprender. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional, que em cursos de formação inicial é limitada. Ela torna-se mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada (que pode ser entendida como tendo seu início, por exemplo, desde as **primeiras inserções** do futuro professor em contextos que envolvam o ensino e aprendizagem). Na realidade, considerando as licenciaturas, essa base refere-se – em cada curso – à pergunta: *o que um professor de ... (educação física, biologia, química etc.) deve saber de forma a ingressar na profissão com um repertório essencial que possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos*. Não se trata, pois, de uma base de conhecimento fixa e imutável, mas de uma base de conhecimento inicial e indispensável e que deve ser idealizada com a participação de todos os formadores. Essa base de conhecimento implica:

A - Conhecimento de conteúdo específico (conhecimento de matemática, física, biologia, português, inglês etc.). Trata-se, aqui, de conceitos básicos - de uma área específica de conhecimento – que devem ser dominados pelo futuro professor. Implica tanto o conhecimento de uma disciplina específica quanto de sua estrutura, isto é, como se organiza, como as idéias foram construídas ao longo do tempo etc. Esse tipo de conhecimento favorece o estabelecimento de relações entre uma área e outras. Implica conhecer os paradigmas explicativos e metodológicos de como foi construído o conhecimento da área e como esse conhecimento pode se apresentar (conceitos, teorias, leis, teoremas etc)

Por exemplo, para um professor de Biologia que possua esse tipo de conhecimento, ensinar fotossíntese, leis de Mendel etc. não se reduz a definições, mas também envolve a compreensão do conceito à luz do método de investigação, do método científico (Shulman, 1987).

Embora o *conhecimento do conteúdo específico* seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. **É necessário, mas não suficiente.**

Outros tipos de conhecimento também são importantes e a ele se relacionam e se integram. Esses outros conhecimentos são os demais componentes da base de conhecimento para o ensino.

É importante lembrar que, no caso das Licenciaturas, dá-se por garantido o domínio dos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio e por isso os mesmos não têm sido mais tratados nos cursos superiores. Quando se pretende formar professores, considerando o repertório, muitas vezes insuficiente, dos alunos ao ingressarem na UFSCar, esses conteúdos precisam ser retomados e dominados.

B - Conhecimento de Conteúdo Pedagógico. Trata-se de conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular (Mizukami et al, 2002, p. 67)

Opta-se aqui – para fins didáticos - pelo reagrupamento feito por Borko & Putnam (1996), que inclui no conhecimento pedagógico geral vários tipos de conhecimentos: conhecimento de fins e metas da educação, conhecimento de currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento de fundamentos educacionais, de políticas públicas, de outros tipos de conhecimentos relacionados à matéria. Isso pode ser facilmente visualizado tomando-se qualquer um dos cursos de licenciatura como exemplo.

A importância do conhecimento de conteúdo parece evidente, já que o planejamento do professor baseia-se particularmente no que ele sabe, no que ele conhece do assunto. Influencia também na escolha do tipo de aula (expositiva, trabalho em grupos, etc.), no texto e exercícios selecionados, e especialmente na maneira como ele, o professor, interage com seus alunos. Mas o conhecimento de conteúdo somente, não é suficiente. Pois saber falar inglês, por exemplo, não é a mesma coisa que saber ensinar a Língua Inglesa a uma diversidade de alunos em contextos particulares. Os professores precisam ir além do conhecimento de sua disciplina. Precisam saber sobre os objetivos de se ensinar tais disciplinas, as diferentes filosofias que envolvem o ensino. Além disso, precisam deter conhecimentos pedagógicos que propiciarão a adequação dessa ou aquela atividade dentro do contexto desejado. Assim, outro ponto relevante é que o contexto importa sim, para o conhecimento do professor. Isso quer dizer que o conhecimento do professor tanto modela como é modelado pelo contexto ao qual está exposto, no contexto no qual é utilizado e praticado (Shulman, in Gaia 2003, p. 33).

C – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Trata-se de um novo tipo de conteúdo, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se integram os outros tipos de conhecimento explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. Durante o exercício profissional, os professores acabam desenvolvendo um esse novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico).

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimento que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc. (Mizukami, 2003, p.12)

É importante observar que esse é um tipo de conhecimento cuja construção deveria ser fomentada nos cursos de formação inicial. Infelizmente, a realidade indica ser esse tipo de conhecimento praticamente ignorado no processo de formação como um todo. Geralmente é mais enfatizado quando o futuro professor tem suas primeiras inserções em situações de ensino.

Embora haja limites na formação inicial para a construção desse tipo de conhecimento, ela deverá propiciar situações concretas para que o mesmo comece a ser construído. As práticas pedagógicas e os estágios supervisionados são espaços privilegiados para tanto e devem se desenvolver em termos das inter-relações, ao longo dos períodos formativos entre a base de conhecimento e os processos de raciocínio pedagógico numa construção progressiva e flexibilizada de conhecimentos pedagógicos de diferentes conteúdos relacionados a uma área disciplinar. Mas não são os únicos.

Defende-se a idéia de que os cursos de licenciatura em geral devem balancear esses três tipos de conhecimentos na operacionalização de sua grade curricular. Sabe-se da dificuldade de articulação

para cumprir esse objetivo devido, entre outras, à característica de “pensar-se” o curso como um rol de disciplinas seqüenciadas e oferecidas por diferentes departamentos. A visão de cursos de licenciatura em torno do eixo da docência, como aqui concebido, pode minimizar os efeitos deletérios de cursos pautados no modelo da racionalidade técnica (disciplinas fundamentantes, seguidas das instrumentalizantes e por fim as de aplicação, as práticas).

O segundo modelo proposto por Shulman (1986,1987) implica a consideração da base de conhecimento para o ensino e envolve processos envolvidos nas ações educativas. Trata-se do **modelo do raciocínio pedagógico** que retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. É constituído por 6 elementos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

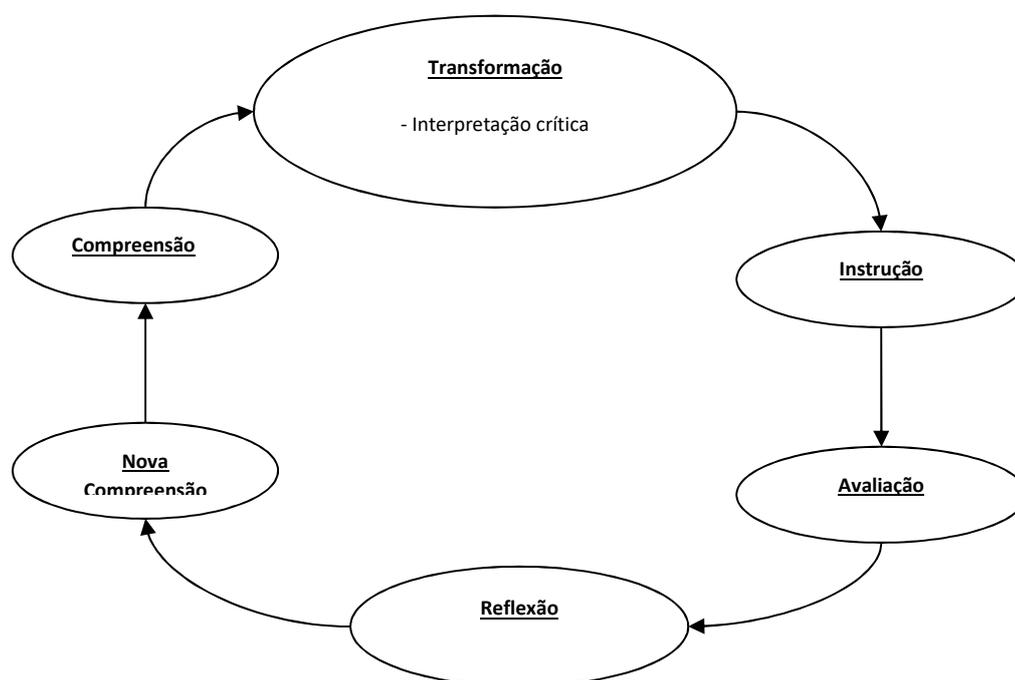


Figura 1 – Modelo de Raciocínio Pedagógico (Wilson, Shulman & Richert, 1987, p. 119)

Compreensão: O processo de raciocínio pedagógico inicia-se com compreensão. Os professores ao ensinar devem compreender as relações entre o tópico específico que irão tratar e outros conceitos dentro de uma área e de áreas relacionadas. Há indicativos de que os professores precisam mais do que uma *compreensão pessoal* da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma *compreensão especializada* da matéria / área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda.

Quando você aprende [Biologia] para ensiná-la, você deve conhecê-la muito, eu penso. Quando você a aprende para ensinar, você deve estar preparado para lidar com ... 150 formas diferentes de abordá-la, pois você deverá ser capaz de lidar com a abordagem diferente de cada aluno... Eles lhe irão colocar questões a partir de diferentes áreas e você terá que ser capaz de abordá-las a partir do referencial deles. Dessa forma, quando você aprende a ser professor, você deve aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso irá afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender [a matéria}]” (fala de um professor, citada por Wilson, Shulman e Richert, 1987, p. 104).

Transformação. Envolve quatro sub-processos que, conjuntamente, produzem um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso.

Em sua trajetória... [de aprendizagem da profissão] ele [um professor] desenvolve a capacidade de introduzir variações no esquema, representações alternativas da matéria. Essas representações são alternativas tanto para o professor quanto para os alunos: o professor cria ativamente múltiplas representações da matéria; os alunos, por sua vez, são estimulados a inventar as suas próprias enquanto experienciam a atividade representacional do professor (Wilson, Shulman & Richert, p. 113).

- a) **Interpretação crítica**; implica revisão de materiais instrucionais à luz das próprias concepções da matéria (se há erros nos textos que pretende utilizar, se os exercícios estão bem formulados, se houve mudanças naquele tópico de conteúdo desde que o livro foi publicado, por exemplo). Revendo os materiais criticamente, o professor passa a considerar as formas de representar a matéria / o tópico.
- b) **Representação** – os professores deveriam possuir um **repertório representacional** de metáforas, analogias, ilustrações, exemplos, atividades, argumentos, casos de ensino, experimentações, demonstrações etc. a ser utilizado para transformar o conteúdo em ensino.
- c) **Adaptação** – trata-se da correspondência da transformação às características dos estudantes em geral: habilidades, gênero, motivações, pré-concepções em relação à área e ao tópico específico.
- d) **Adaptação a casos específicos** de uma classe em particular e seus alunos.

Instrução – consiste no desempenho observável do professor, envolvendo manejo de classe, formas de lidar com grupos de alunos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, discussões.

Avaliação – processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões e possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos quanto maneiras mais formais de avaliação.

Reflexão – consiste na avaliação que o professor faz de si próprio. É o processo de aprender a partir da experiência.

Nova compreensão – compreensão enriquecida com maior consciência de propósitos da instrução, do conhecimento específico e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino.

À luz desses dois modelos referentes à aprendizagem da docência acredita-se ser possível – por meio de um Fórum Permanente das Licenciaturas – buscar coletivamente, e atendendo às especificidades de cada área de conteúdo específico, a resposta geral à questão: *qual o perfil do profissional professor a ser formado pela UFSCar?*

Acredita-se igualmente que tais idéias, além de oferecer indicadores sobre *o que ensinar para os futuros professores*, oferece elementos para a configuração de *como ensiná-los a ensinar e a ser professores* por meio dos cursos de licenciaturas ofertados pela UFSCar.

Advoga-se também que o processo formativo oferecido por parte da UFSCar não se limite à mera certificação de professores, mas que, gradual e cumulativamente, a comunidade acadêmica volte-se para programas de acompanhamento de professores iniciantes bem como daqueles mais experientes, respeitando e valorizando um processo formativo de longa duração. Inclui-se nessa consideração a necessidade de que os próprios formadores de professores contem com espaços e tempos voltados para o seu desenvolvimento profissional, numa vertente que valoriza o seu papel docente. Acredita-se que dessa forma poderemos inverter o modelo formativo vigente, já esgotado, substituindo-o por um modelo pautado nas características e na essência da profissão docente que pode atender mais adequadamente às reais necessidades educacionais de nosso país.

3. Um esboço de como o processo formativo pode se configurar segundo as diferentes áreas de conhecimento específico sob responsabilidade do futuro professor tendo em vista as atuais diretrizes curriculares nacionais e recomendações para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

Considerando-se os processos de aprendizagem profissional da docência, a partir dos dois modelos explicitados – a **base de conhecimento para o ensino** e o **processo de raciocínio pedagógico**

–, e a organização curricular, com a carga horária⁶⁴ mínima prevista nas atuais diretrizes curriculares, sugere-se que:

3.1. Na **definição do caráter das disciplinas e de outros componentes curriculares** sejam considerados **os tipos de conhecimentos** a serem construídos por parte dos futuros professores e o **processo de raciocínio pedagógico**;

3.2. As disciplinas relativas aos **conhecimentos de conteúdo específico** devem considerar, na seleção e desenvolvimento de seus conteúdos, que ao futuro professor deve ser oportunizado o “domínio” dos conceitos básicos da área específica de conhecimento, da história e dos processos científicos de construção desses conceitos. Por outro lado, é imprescindível que esse conhecimento seja desenvolvido em conjunto e articuladamente ao **conhecimento de conteúdo pedagógico** e ao **conhecimento pedagógico do conteúdo**.

3.3. O futuro professor da UFSCar tenha oportunidade de aprender a ensinar um dado conteúdo num dado contexto, a partir de experiências que envolvam o aprender:

- o conteúdo a ser ensinado; além de outros conhecimentos relacionados à área específica; como os conceitos foram formulados, como são compreendidos etc;
- os princípios e estratégias de manejo e de organização da sala de aula;
- o conhecimento de políticas educacionais, de currículo, de materiais e de programas;
- o conhecimento (ou formas de conhecer) dos alunos e suas características;
- conhecimentos dos contextos educacionais, incluindo as características das salas de aula, das escolas, das comunidades e das culturas;
- conhecimentos dos fins da educação, seus propósitos, seus valores e sua fundamentação filosófica e bases históricas.
- conhecimento de mundo, homem, política, sociedade etc.

3.4. Ao futuro professor sejam oferecidas oportunidades variadas para a construção do **conhecimento pedagógico de conteúdo**, que envolve e depende dos demais conhecimentos. Este conhecimento corresponde à **transformação dos conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos**. É um tipo especial de conhecimento profissional dos professores.

3.5. A carga horária mínima de 2800h não seja tomada como padrão, ou seja, como carga máxima dos cursos de licenciatura.

Tendo em vista um esboço geral a ser considerado pelas diferentes licenciaturas, supõe-se que a carga horária mínima possa ser assim distribuída:

- 1800h para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que envolvem os três tipos de conhecimentos (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo). No caso do conhecimento de conteúdos específicos, considera-se que deva ser dada especial ênfase àqueles que serão objeto de ensino do futuro professor, dado o limitado repertório de entrada dos alunos (futuros professores) nos cursos de licenciatura.

- 400h de prática, que podem envolver experimentação, simulação, observação etc., em atividades de pesquisa, ensino e de extensão relativas a processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, devem propiciar, para licenciandos de letras e/ou das séries iniciais, a análise de redações de

⁶⁴ 2800h, nas quais a articulação teoria-prática garanta no mínimo: 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400h de estágio curricular supervisionado, cumpridas a partir da segunda metade do curso; 1800h para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200h de atividades acadêmico-científico-culturais.

alunos da rede de ensino à luz de sua fase de desenvolvimento, estilo de aprendizagem e das teorias de aquisição da escrita. É nesse espaço que o futuro professor desenvolverá o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cuja temática deverá necessariamente: ter dimensão pedagógica, estar referenciada em conhecimento produzido na área de educação e versar sobre aspectos dos processos de ensino e aprendizagem.

- 400h de estágio supervisionado, que podem ser desenvolvidas a partir de atividades que envolvam ensinar um certo conteúdo e o exercício profissional num contexto que impliquem processos formais de ensino e aprendizagem; tais situações podem incluir, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação ou de parcerias entre futuros professores e aqueles mais experientes.

- 200h de atividades acadêmico-científico-culturais que podem incluir a participação em atividades em contextos sociais variados e situações não formais de ensino e aprendizagem.