

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA

**FORM(AÇÃO) INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE ESPANHOL E A
CONSTRU(AÇÃO) DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2024**

CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA

**FORM(AÇÃO) INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE ESPANHOL E A
CONSTRU(AÇÃO) DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Joziane Ferraz de Assis

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2024

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

O48f
2024
Oliveira, Clarisse Aparecida da Silva, 1995-
Form(ação) inicial de professores(as) de espanhol e a
constru(ação) da identidade profissional / Clarisse Aparecida da
Silva Oliveira. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (144 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Joziane Ferraz de Assis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2024.

Referências bibliográficas: f. 130-134.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.344>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de espanhol - Formação. 2. Prática de ensino.
3. Língua Eepanhola - Estudo e ensino. I. Assis, Joziane Ferraz
de, 1978-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71


CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA

**FORM(AÇÃO) INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE ESPANHOL E A
CONSTRU(AÇÃO) DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de março de 2024.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA**
Data: 30/07/2024 22:40:20-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Clarisse Ap. da Silva Oliveira
Autora

Documento assinado digitalmente
 **JOZIANE FERRAZ DE ASSIS**
Data: 30/07/2024 19:30:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Joziane Ferraz de Assis
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Estar no mestrado parecia um sonho inatingível para mim. Quando fui aprovada, senti uma alegria que não consigo expressar em palavras. E, desde o início das aulas, lá em março de 2022, pude experimentar diferentes emoções e sentimentos: alegria, inquietação, satisfação, curiosidade, ansiedade, orgulho, medo, animação, tristeza, esperança, entre outros. E, assim como apresentado aqui, eu sentia. As emoções e sentimentos eram bastante oscilantes. Um deles, porém, em nenhum momento moveu-se ou ausentou-se. Ainda que o mestrado tenha sido acompanhado por algumas dificuldades, a *gratidão* por fazer parte desse programa de pós-graduação era muito maior. Gratidão por essa oportunidade, gratidão por estar me redescobrimdo, me refazendo e por notar, a cada semestre, a minha progressão, não só como pesquisadora, mas também como professora e, principalmente, como ser humano.

Minha história de vida é marcada pela resiliência diante da falta de facilidade e, nessa etapa, não foi diferente. Então, iniciei os meus agradecimentos externalizando, com muita felicidade, o orgulho de mim mesma que sinto hoje por ter chegado até aqui. Eu sou mestra! Entretanto, a realização desse sonho não é mérito só meu, caminhei esse percurso graças às bênçãos dos céus, acompanhada por pessoas muito especiais, por isso agradeço:

A Deus, Pai Celestial, por guiar os meus passos e sempre me abençoar. Por ser meu refúgio de paz e minha fortaleza.

À minha mãe, Aparecida, por, mesmo sem entender muito o que é o mestrado, ter me apoiado e amparado, seja sofrendo comigo nos momentos de angústia ou celebrando nos momentos de alegria. Obrigada por ter feito esse trajeto mais leve, por meio dos seus atos de serviço. Senti o seu amor para comigo em cada refeição preparada, limpeza ou arrumação feita para que eu pudesse permanecer concentrada nos estudos. Você é meu exemplo de garra e força!

Ao meu pai Luiz (*in memoriam*), que sei que tem olhado por mim lá de cima, por todos os momentos bons que compartilhamos. Saudade sempre!

À minha irmã, melhor amiga, Néia, por sempre me ajudar em absolutamente tudo, se preocupar comigo e estar presente na minha vida em todos os momentos. Sua presença, ajuda e amor foram fundamentais para a realização desse sonho. Amo-te incondicionalmente!

Aos meus irmãos, Claudéci e Claudia, por tudo que já fizeram por mim, sobretudo quando criança. Também agradeço pelo carinho, incentivo e por vibrarem com as minhas conquistas.

Ao meu companheiro, Hermano, que acompanhou todo o processo, desde a seleção à qualificação, sempre me apoiando, enaltecendo e fortalecendo. Obrigada por, nos momentos turbulentos, não só ter escolhido permanecer ao meu lado, mas também ter sido o meu cinto de segurança. Seu carinho, amor e zelo me fortificam.

Às minhas sobrinhas, Aninha e Cecília, e à minha afilhada, Estella, por colorirem os meus dias com sua pureza, carinho e alegria!

Aos demais membros da minha família, que, mesmo distantes, torcem, rezam e emanam boas vibrações para mim!

À Jéssica, amiga que o curso de Letras me deu, que, mesmo a muitos quilômetros de distância, sempre se faz presente na minha vida. Reconheço todo o esforço que você fez, muitas vezes, deixando seus problemas e dores de lado, para me ajudar, seja ouvindo, opinando, confortando ou na função de minha revisora/orientadora de língua portuguesa. A sua vida e a sua amizade são um presente!

À minha filha de quatro patas, Cacau, por ter cultivado em mim um amor imensurável, puro e genuíno. Por ter trazido, em forma de lambidas, mais carinho para a minha vida e ter me transformado internamente. E também ao seu irmãozinho, Churros, que, nesses últimos meses, com suas brincadeiras e peripécias, encheu a casa de alegria. Adotá-los, sem dúvida, foi uma das melhores escolhas que já fiz!

À minha querida orientadora Joziane Assis, por ser tão ética, humana e empática! Pela orientação carinhosa, pela preocupação comigo nos momentos em que eu não estava bem, por respeitar o meu processo, pelas correções, conselhos e sugestões. Também agradeço pelo almoço e cafés, pelos empréstimos de livros e pela oportunidade de estagiar em uma disciplina ministrada por ela, aprendi muito. Agradeço, ainda, por sempre ter confiado em mim, até mesmo quando nem eu mesma acreditava. ¡Eres maravillosa!

Às professoras Márcia Paraquett e Ana Barcelos, que admiro muito, por terem aceitado o convite para compor a minha banca de forma tão sensível. Embora eu não tenha sido aluna da Márcia, li parte de suas vastas pesquisas no mestrado e tive a oportunidade de ouvi-la no DLA e fiquei completamente maravilhada, principalmente, pelo amor que ela demonstra sentir pela docência e pelo seu vigoroso desnorreamento. Tive o prazer de ser aluna da Ana no mestrado e eu simplesmente saía encantada após cada aula. Ela mostra, exatamente, como é uma aula fundamentada nos postulados freirianos,

sua humanidade, escuta e carinho sobressaem. Fico lisonjeada por ter professoras e pesquisadoras tão brilhantes lendo e tecendo contribuições para o meu estudo.

Às professoras Alvanize e Thayane, por também terem aceitado o convite para compor a minha banca como suplentes. Ambas foram minhas professoras, uma no mestrado e outra na graduação, respectivamente, e, coincidentemente, possuem uma característica em comum: a alegria. A alegria com a qual vocês chegavam à sala de aula é admirável, me dava fôlego e continua me inspirando!

Às professoras e aos professores da área de espanhol do DLA/UFV, em especial aos que foram minhas/meus professoras(es), Carlos, Juan, Joziane e Mariana, e também aos que não estão mais no departamento, Aitor, Diego, Nara e Thayane, pela formação incrível que me proporcionaram e por continuarem fazendo um trabalho excepcional, inclusive, muito comentado pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas. Vocês fazem a diferença!

Às meninas do grupo “*Generación del 13*”, em especial, à Sara e à Ju, pela amizade, pelos encontros tão gostosos e por, apesar dos desencontros da vida adulta, valorizarem e nutrirem a nossa amizade.

Às amigas do mestrado, Helena, Thaiana, Josi, Layla e Bárbara, pelas trocas, boa convivência e ajuda sempre que pedi um *help* no grupo. À Helena, Thaiana e Layla agradeço, ainda, pela troca mais de pertinho, seja de ideias, alegrias, angústias ou uma cervejinha. Vocês deixaram o processo de escrita menos solitário, me fizeram sentir que eu não estava sozinha.

À Ana Carolina, Ana Barcelos, Alvanize Ferenc, Cida Araújo, Joziane Assis, Simone Dantas e Mônica Melo, professoras que tive a oportunidade de conhecer ou de rever no mestrado, por todo conhecimento compartilhado.

A todos os funcionários do DLA, especialmente ao Vinicius e à Fernanda, por todo suporte, pela atenção ao responder aos meus trezentos e-mails e pela presteza na resolução de problemas.

A todos que se interessaram em participar da pesquisa e aos dezesseis participantes voluntários, os quais não mencionarei os nomes devido à questão de confidencialidade. Agradeço pela valiosa contribuição, por terem dedicado um tempo para a entrevista, mesmo com a correria da vida, e pelas conversas maravilhosas que tivemos, as quais me marcaram muito. Certamente, levarei um pouquinho de vocês comigo na minha atuação docente. Vocês foram fundamentais para que esta pesquisa acontecesse!

A todos os meus amigos da vida, especialmente, Aline, Briena, Camila, Daniele, Daysi, Luiz e Vanessa, pela amizade de anos, pelas boas vibrações e orações e por fazerem parte da minha vida.

À minha manicure, amiga e futura advogada Daniela, por todas as conversas, por sempre ter buscado levantar a minha autoestima, não só através das unhas bem feitas, mas sobretudo internamente.

À Giuliana, amiga da LET13, por ter me ajudado com disposição e empatia quando precisei.

Aos meus alunos de aula particular de Espanhol durante esse período, nas pessoas de Daniela, Fellipe, Luana, Gabriel, Roger e Gustavo pela troca e boa convivência. Vocês foram, por muitas vezes, minha válvula de escape. Encontrá-los, semanalmente, para ensinar o pouco que sei sobre essa língua que amo, me energizava, me recarregava.

A todos do grupo “UsCrush”, Dri, Marcel, Bia e Leo, por terem acompanhado parte desse processo de pertinho e pela alegria compartilhada em todos os rolês. Em especial, agradeço ao Denis por, muitas vezes, sem nem mesmo ter se dado conta, ter me acalmado e estimulado.

À Valéria, melhor psicóloga que eu poderia ter, pelo amparo, escuta sensível e carinho para comigo durante todo esse percurso. Você foi extremamente necessária para que eu conseguisse chegar até aqui!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu sincero muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa para cursar o mestrado e produzir ciência.

Muito obrigada! ♡

**“Porque eu sou do tamanho do que vejo,
e não do tamanho da minha altura... E o
que vejo são os meus sonhos.”**

Alberto Caeiro
(heterônimo de Fernando Pessoa)

RESUMO

OLIVEIRA, Clarisse Aparecida da Silva. Universidade Federal de Viçosa, março de 2024. **Form(ação) inicial de professores(as) de Espanhol e a constru(ação) da identidade profissional.** Orientadora: Joziane Ferraz de Assis.

Os(as) licenciandos(as) são estudantes que, via de regra, desempenham, em simultâneo, dois papéis: aprendizes e professores(as) em formação inicial. Essa formação, estudada por muitos pesquisadores, como Nóvoa (2017; 2022); Paraquett e Bezerra (2021); Freire (1991; 1996; 2006), é o momento em que a identidade profissional deve começar a construir-se de maneira consciente. Contudo, muitas vezes, estar em um curso de licenciatura não é suficiente para que eles(as) se reconheçam, de fato, como professores(as) em formação. Diante dessa realidade, o conceito de identidade docente é tema de muitas pesquisas (Beijaard, Meijer e Verloop (2011); Bezerra (2020); Caminha (2022); Morais e Macedo (2021)). Entretanto, nas pesquisas com participantes, não se acham integrantes da área de Língua Espanhola como língua estrangeira. Buscando expandir e fomentar os estudos relacionados a essa língua, esta dissertação visa compreender como licenciandos(as) e egressos(as) do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), se identificam/identificaram ao longo de sua formação inicial: aprendizes e/ou professores(as) de Espanhol em formação, bem como os fatores imbricados nesse processo. Para tal, após os trâmites legais, cada participante concedeu à pesquisadora uma entrevista semiestruturada, de maneira on-line, da qual foram gerados os dados analisados. A partir da análise (Bardin, 2012), identificou-se as recorrências e chegou-se a duas categorias: “Autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação” e “Autorreconhecimento como aprendizes de Espanhol”. Cada categoria possui, ainda, três subcategorias que se referem a fatores relacionados à “prática docente”; às “emoções” e a “ensino-aprendizagem”. O fator mais recorrente no autorreconhecimento como professores(as) em formação foi a “prática docente”, o que constata o quanto a ação dentro da form(ação) é profícua e necessária para a construção da identidade docente. Os(as) participantes constataram maior dificuldade de identificação como professores(as) em formação, evidenciando o quanto esse processo recebe influência de muitos fatores (crenças, emoções, contexto sócio-histórico etc.) e também o quanto se trata de uma construção singular, haja vista que as identidades pessoal e profissional pertencem uma à outra e se influenciam mutuamente. Para além da atuação docente, outra atividade fundamental para a construção consciente da identidade docente sinalizada pelos participantes foi a conscientização, entendimento da finalidade do curso, do seu papel nele, da significação da profissão, das atribuições do(a) professor(a) etc. Formação e conscientização possuem algo em comum: ação, e essa é a tarefa que o curso exige dos(as) licenciandos(as) para que eles(as) se formem se reconhecendo professores(as). Logo, bem como a formação docente, a identidade profissional, permanecerá em permanente e constante construção.

Palavras-chave: Formação docente. Licenciatura. Prática docente. Língua Espanhola. Letras.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Clarisse Aparecida da Silva. Universidade Federal de Viçosa, march, 2024. **Initial form(action) of Spanish teachers and the constru(action) of professional identit.** Adviser: Joziane Ferraz de Assis.

Undergraduates in education are students who, as a general rule, play, simultaneously, two roles: apprentices and teachers in initial training. This formation, studied by many researchers, such as Nóvoa (2017; 2022); Paraquett and Bezerra (2021); Freire (1991; 1996; 2006), is the moment when professional identity must begin to be constructed consciously. However, being on a degree course is not always enough for them to truly recognize themselves as teachers in training. Given this reality, the concept of teaching identity is the subject of a lot of researches (Beijaard, Meijer and Verloop (2011); Bezerra (2020); Caminha (2022); Morais and Macedo (2021)). Nevertheless, in surveys, it is not possible to find members of the area of Spanish as a foreign language. Seeking to expand and foment studies related to this language, this dissertation aims to understand how undergraduates and people who already got a Degree in Portuguese-Spanish Language course, at the Federal University of Viçosa (UFV), identify themselves throughout their initial formation: apprentices and/or Spanish teachers in training, as well as the factors involved in this process. To this end, after the legal procedures, each participant gave the researcher a semi-structured online interview from which the analyzed data was generated. From the analysis (Bardin, 2012), recurrences were identified and two categories were reached: “From the research objectives: self-recognition as Spanish teachers in training” e “From the research objectives: self-recognition as Spanish learners”. Each category also has three subcategories that refer to factors related to “teaching practice”; to “emotions” and “teaching-learning”. The most recurrent factor in self-recognition as teachers in training was “teaching practice”, which demonstrates how fruitful and necessary the action within form(action) is for the construction of teaching identity. The participants found it more difficult to identify as teachers in training, highlighting how this process is influenced by many factors (beliefs, emotions, socio-historical context etc.) and also how much it is a singular construction, given that personal and professional identities belong together and influence each other. Beyond teaching acting, another fundamental activity for the conscious construction of the teaching identity highlighted by the participants was awareness, understanding the purpose of the course, their role in it, the significance of the profession, the teacher's duties, etc. Form(action) and awareness have something in common: action, and this is the task that the course requires from undergraduates so that they graduate and recognize themselves as teachers. Therefore, as well as teacher training, professional identity will remain in permanent and constant construction.

Keywords: Teacher formation. Licentiate. Teaching practice. Spanish language. Language.

RESUMEN

OLIVEIRA, Clarisse Aparecida da Silva. Universidade Federal de Viçosa, marzo de 2024. **Form(ación) inicial de profesores(as) de Español y la constru(acción) de la identidad profesional.** Orientadora: Joziane Ferraz de Assis.

Los(as) licenciandos(as) son estudiantes que, generalmente, desempeñan, en simultáneo, dos papeles: aprendices y profesores(as) en formación inicial. Esa formación, estudiada por muchos investigadores, como Nóvoa (2017; 2022); Paraquett y Bezerra (2021); Freire (1991; 1996; 2006), es el momento en que la identidad profesional debe empezar a construirse de forma consciente. Sin embargo, muchas veces, estar en un curso de licenciatura no es suficiente para que ellos(as) se reconozcan, de hecho, como profesores(as) en formación. Frente a esa realidad, el concepto de identidad docente es tema de muchas investigaciones (Beijaard, Meijer y Verloop (2011); Bezerra (2020); Caminha (2022); Morais y Macedo (2021)). Pero, en las investigaciones con participantes, no se encuentra integrantes del área de Lengua Española como lengua extranjera. Buscando expandir y fomentar los estudios relacionados a esa lengua, esta disertación objetiva comprender cómo licenciando(as) y egresos(as) del curso de Licenciatura en Letras Portugués-Español, de la Universidade Federal de Viçosa (UFV), se identifican/identificaron a lo largo de su formación inicial: aprendices y/o profesores(as) de Español, así como los factores involucrados en ese proceso. Para ello, después de los trámites legales, cada participante concedió una entrevista semiestructurada, on-line, de la cual se generaron los datos analizados. A partir del análisis (Bardin, 2012), se identificó las recurrencias y se llegó a dos categorías: “Autorreconocimiento como profesores(as) de Español en formación” y “Autorreconocimiento como aprendices de Español”. Cada categoría posee, aun, tres subcategorías que se refieren a factores relacionados a la práctica docente; a las emociones y a “enseñanza-aprendizaje”, lo que constata lo cuanto la acción dentro de la forma(acción) es profícua y necesaria para la constru(acción) de la identidad docente. Los(as) participantes constataron mayor dificultad de identificación como profesores(as) en formación, evidenciando cómo ese proceso recibe influencia de muchos factores (creencias, emociones, contexto sociohistórico etc.) y también el cuanto se trata de una construcción singular, visto que las identidades personal y profesional pertenecen una a la otra y se influyen mutuamente. Más allá de la actuación docente, otra actividad fundamental para la construcción consciente de la identidad docente señalada por los participantes fue la concientización, entendimiento de la finalidad del curso, del su papel en él, de la significación de la profesión, de las atribuciones del (a) profesor(a) etc. Formación y concientización poseen algo en común: acción, e esa es la tarea que el curso exige de los(as) licenciandos(as) para que eles(as) se formen reconociéndose profesores(as). Por lo tanto, así como la formación docente, la identidad profesional, se mantendrá en permanente y constante construcción.

Palabras clave: Formación docente. Licenciatura. Práctica docente. Lengua Española, Letras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 - Exemplificação das identidades entrelaçadas na identidade brasileira..	36
Diagrama 2 - Relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente	44
Diagrama 3 - Exemplificação da multiplicidade das identidades profissionais existentes	46
Diagrama 4 - Categorias de análise elencadas a partir do <i>corpus</i>	85
Diagrama 5 - Fatores relacionados a ensino e aprendizagem influentes no autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol	87
Diagrama 6 - Fatores relacionados às emoções citados pelos(as) participantes(as) como contribuintes para o autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol	94
Diagrama 7 - Fatores relacionados à prática mencionados pelos(as) participantes	99
Diagrama 8 - Fatores relacionados a ensino e aprendizagem citados pelos(as) participantes como contribuintes para o seu autorreconhecimento como professores(as) em formação	107
Diagrama 9 - Fatores relacionados às emoções contribuintes para o autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação.	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese dos conhecimentos necessários na formação inicial de professores(as)	30
Figura 2 - Nuvem de palavras que descreve como os(as) participantes acreditavam que era o trabalho docente.....	75
Figura 3 - Nuvem de palavras que resume a compreensão dos(as) participantes sobre o professor anteriormente à graduação.....	77
Figura 4 - Efeitos da prática docente na formação inicial de acordo com os(as) participantes	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações gerais das participantes da pesquisa (licenciandas)	64
Quadro 2 - Informações gerais dos(as) participantes da pesquisa (egressos(as))	65
Quadro 3 - Informações sobre a geração de dados (2023).....	66
Quadro 4 - Duração da gravação das entrevistas	67
Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise	70
Quadro 6 - Motivos que levaram à escolha pelo curso de Letras por parte dos(as) participantes.....	81
Quadro 7 - Trechos de respostas de participantes relacionados à conscientização do processo de aprendizagem.....	88
Quadro 8 - Trechos de respostas de participantes relacionados ao conhecimento de Língua Espanhola	89
Quadro 9 - Trechos de respostas de participantes em que a prática docente é citada como fator contribuinte para o autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol	92
Quadro 10 - Projetos em que os(as) participantes atuam/atuaram	96
Quadro 11 - Trechos de respostas de participantes em que o CELES é citado como fator contribuinte para o autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação	100
Quadro 12 - Síntese das categorias e subcategorias de análise observadas	112
Quadro 13 - Trechos de respostas dos(as) egressos(as) sobre a abordagem do tema “prática docente” no curso.....	114
Quadro 14 - Trecho de resposta das participantes licenciandas sobre a abordagem do tema “prática docente” no curso	117
Quadro 15 - Trecho de resposta de participante apontando a importância de abordar o tema "identidade profissional" no curso	121
Quadro 16 - Trecho de resposta de participante sobre a falta de direcionamento do curso para o mercado de trabalho.....	122
Quadro 17 - Trechos de respostas de participantes sobre a defasagem na abordagem de temas linguísticos do Português no curso.....	123
Quadro 18 - Trechos de respostas de participantes com sugestão para trabalhar mais temas linguísticos do Português no curso.....	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados

BAAP – Bolsa de Aprimoramento e Aperfeiçoamento Profissional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CELES – Curso de Extensão em Língua Espanhola

CELIN – Curso de Extensão em Língua Inglesa

CEP – Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos

CES – Conselho Estadual de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCE's – Diretrizes Curriculares Estaduais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNL – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

E – Egresso(a)

ed. – Educação

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

L – Licenciando(a)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

LP – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

NCB – Núcleo de Conteúdos Básicos

NCFP – Núcleo de Conteúdos de Formação Profissional

NCEB – Núcleo de Conteúdos de Educação Básica

p. – Página(s)

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPE – Projeto Pedagógico do curso de Letras Português-Espanhol da UFV

PPP – Projeto Político-pedagógico

PRELIN – Programa de Extensão em Ensino de Línguas

Sisu – Sistema Seleção Unificado

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INICIANDO A CONVERSA: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	18
1.1. Objetivos	19
1.1.1. Objetivo geral	19
1.1.2. Objetivos específicos	20
1.2. Justificativa	20
1.3. Organização da dissertação	21
CAPÍTULO 2 - DIÁLOGOS TEÓRICOS	23
2.1. Formação inicial	24
2.1.1 Form(ação) inicial de professores(as) de línguas: formar e atuar	24
2.2. Identidades	31
2.2.1. Ser e estar: falando de identidade pessoal	31
2.2.2. Formar-se e reconhecer-se professor(a): falando de identidade profissional	40
CAPÍTULO 3 - TRAÇANDO O PERCURSO: COMPOSIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	57
3.1. Natureza da pesquisa	57
3.2. Descrição do contexto	58
3.3. Descrição dos participantes	61
3.4. Instrumentos de geração de dados	65
3.4.1. Entrevista semiestruturada	66
3.5. Análise de dados	69
CAPÍTULO 4 - LICENCIANDAS, EGRESSOS(AS) E AUTORRECONHECIMENTO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1. E antes da graduação?	71
4.2. Categorias de análise	84
4.2.1. Categoria 1: fatores relacionados ao autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol	86
4.2.1.1. Subcategoria a: fatores relacionados a ensino e aprendizagem	86
4.2.1.2. Subcategoria b: fatores relacionados à prática	91
4.2.1.3. Subcategoria c: fatores relacionados às emoções	93
4.2.2. Categoria 2: fatores relacionados ao autorreconhecimento como professor(a) de Espanhol em formação	95
4.2.2.1. Subcategoria a: fatores relacionados à prática	95
4.2.2.2. Subcategoria b: fatores relacionados a ensino e aprendizagem	107
4.2.2.3. Subcategoria c: fatores relacionados às emoções	109
4.3. Resumo das categorias e subcategorias de análise identificadas no corpus	112
4.4. Para além dos objetivos: outras descobertas	120

CAPÍTULO 5 - AINDA É POSSÍVEL DIZER MAIS: CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	135
ANEXO A. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135
ANEXO B. QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO VIA GOOGLE-FORMS ...	138
ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	140
ANEXO D. ROTEIRO DE ENTREVISTA – EGRESSOS(AS).....	141
ANEXO E. ROTEIRO DE ENTREVISTA – LICENCIANDOS(AS).....	143

CAPÍTULO 1 - INICIANDO A CONVERSA: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O curso de Licenciatura em Letras em algumas Instituições de Ensino Superior do país, como na Universidade Federal de Viçosa (UFV), possui habilitação dupla, isto é, oferece a formação para duas áreas de atuação concomitantemente, sendo, em geral, uma Língua Estrangeira, doravante LE, e a Língua Portuguesa. Trata-se, assim, de um curso que possui uma carga densa de conteúdos e que, no entanto, possui o mesmo tempo de duração de outros cursos de licenciatura que habilitam em apenas uma área.

Os(As) estudantes do curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, dessa forma, via de regra, ocupam, em simultâneo, dois papéis: aprendizes de LE e professores(as) em formação inicial de LE, além de professores(as) em formação de Língua Portuguesa. Essas diferentes funções e, conseqüentemente, formas de tratar esses(as) estudantes, influenciam de modo direto como eles se sentirão em relação a si próprios (aprendizes e/ou professores(as) em formação) e também em relação à LE (domínio, segurança, confiança etc.).

Nessa perspectiva, além do curto prazo que possuem para aprender os conteúdos das línguas, materna e estrangeira, para si, dominá-los e serem aprovados nas disciplinas do currículo, os(as) licenciandos(as) também precisam identificar-se e sentir-se professores(as) em formação. Para isso, caso a prática ainda não seja possível, é importante que o(a) professor(a) em formação seja, ao menos, incentivado(a) a pensar na forma como ele(a) ensinaria os conteúdos que lhe estão sendo apresentados para os seus alunos e alunas no futuro. De acordo com Pimenta (1999),

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

Dessa forma, como evidenciado pela autora, ademais dos conteúdos formais do currículo, os cursos de formação têm como objetivo formar o(a) profissional professor(a), isto é, conscientizá-lo(a) de sua atuação e proporcionar a proficiência necessária para a realização das atividades docentes. A conscientização profissional faz-se não só importante como necessária, pois favorece o processo de identificação e reconhecimento com o ofício, possibilitando que o(a) professor(a) em formação se sinta e se veja como

professor(a). De acordo com Morais e Macedo (2021), saber quem se é e o que deseja ser é mais do que um processo de autoconhecimento, é um “desafio ético” (Morais; Macedo, 2021, p. 84), afinal, é imprescindível que o(a) professor(a) encontre o seu próprio ser professor(a).

Estar em um curso de formação de professores, no entanto, muitas vezes, não é suficiente para que o(a) licenciando(a) se sinta, de fato, professor(a) em formação. Logo, o sentir-se professor(a) pode não ocorrer simultaneamente à formação inicial (graduação) e tampouco imediatamente após o término dessa etapa. Durante a minha formação inicial, licenciatura em Letras Português-Espanhol na universidade supracitada, por exemplo, tais reflexões não se deram de forma consciente e apenas me reconheci como professora de Espanhol em formação quando tive a oportunidade de atuar no Curso de Extensão de Língua Espanhola (CELES)¹ da universidade.

Por todo o exposto, esta investigação apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: os(as) licenciandos(as) e egressos(as) do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFV se identificam ou se identificaram como aprendizes de Língua Espanhola e professores(as) de Língua Espanhola em formação, concomitantemente, durante o curso?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Compreender como os(as) licenciandos(as) matriculados(as) a partir do 5º período e egressos(as) dos últimos 5 anos do curso de Licenciatura em Letras da habilitação Português-Espanhol, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), se identificam/identificaram nesse processo de formar-se professores(as): aprendizes² e/ou professores(as) em formação e os fatores imbricados nesse processo.

¹ O Curso de Extensão em Língua Espanhola (CELES) é parte do Programa de Extensão e Ensino de Línguas (PRELIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e oferece cursos de Espanhol a preços reduzidos aos estudantes, servidores e também à comunidade. Proporciona, assim, a prática de ensino aos estudantes de Letras durante sua formação e sob orientação pedagógica de professores(as) do Departamento de Letras (DLA). Mais informações em: <https://celes.ufv.br/celes-curso-de-lingua-espanhola/>.

² Neste estudo os termos aprendiz e estudante estão equiparados, isto é, estão sendo empregados como sinônimos.

1.1.2. Objetivos específicos

- a) Identificar os fatores que influenciam/influenciaram na autoidentificação dos participantes como professores(as) em formação;
- b) Identificar os fatores que influenciam/influenciaram na autoidentificação dos(as) participantes como aprendizes de Espanhol;
- c) Comparar os elementos que favorecem/favoreceram esse processo duplo de autorreconhecimento dos(as) participantes tanto como professores(as) em formação quanto como aprendizes de Espanhol;
- d) Comparar os fatores que influenciam/influenciaram no autorreconhecimento de cada um dos dois grupos de participantes – licenciandos(as) e egressos(as) – como aprendizes e professores(as) em formação;
- e) Verificar o papel da prática docente na construção da identidade profissional.

1.2. Justificativa

Durante o Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Viçosa, em duas disciplinas cursadas, LET 615 – Formação de Professores de Línguas e EDU 641 – Formação de Professores e Trabalho Docente, fiquei responsável por apresentar um seminário sobre Identidade Profissional Docente. No processo de preparação, estudando sobre o tema, notei que grande parte da literatura se debruça, principalmente, sobre o conceito de identidade (Beijaard; Meijer; Verloop, 2011; Dubar, 2009; Hall, 2004; Morais; Macedo, 2021; Nóvoa, 1999; Norton, 2013; Pimenta, 1999; Santos, 2005). Além disso, as pesquisas com participantes não abrangem a área de Língua Espanhola. Van Veen, Sleegers, Van de Veen (2011), por exemplo, fizeram um estudo de caso com um professor de língua e literatura holandesa que atua há 25 anos na Holanda; Aleixo et al (2021), por sua vez, desenvolveram o seu estudo com graduandos do curso de Letras Português-Inglês e de habilitação única (Inglês) em uma universidade pública paranaense; já Aragão e Souza (2017) tiveram como sujeitos da pesquisa dois estagiários na experiência de estágio supervisionado de Língua Inglesa; entre outros estudos. Diante desse contexto, empreender uma pesquisa sobre a formação de professores(as) de Língua Espanhola e a construção de sua identidade docente não é apenas algo inovador, como importante para expandir e fomentar os estudos relacionados a essa língua, que possui

grande influência no cenário mundial, tanto do ponto de vista cultural quanto profissional e acadêmico, além de trazer a voz dos(as) estudantes dessa habilitação para o foco.

Ademais, esta pesquisa pode favorecer o curso de Letras Português-Espanhol, haja vista que, a partir das colocações dos(as) participantes, os pontos fortes, bem como as lacunas em relação a sua autoidentificação com a formação docente, poderão ser apontados por eles. A partir dessa evidência, o curso e, especificamente, a área de Espanhol terá conhecimento sobre isso e poderá, se necessário, adotar medidas/ações para melhoria/aperfeiçoamento da formação.

Assim, este estudo pode contribuir também para a formação dos(as) professores(as) de Espanhol dessa universidade e, em especial, para a formação dos(as) participantes da pesquisa, pois propiciará que eles(as) se conscientizem e reflitam sobre o próprio processo de formar-se professores(as) e pensem sobre sua identidade profissional, ações imprescindíveis para o autorreconhecimento docente.

Para além da licenciatura em Letras e da habilitação Português-Espanhol, a partir da disseminação deste estudo, por meio de publicação de artigos, participação em eventos, entre outros, a discussão dessa temática será difundida também para outras áreas de conhecimento. Portanto, esta pesquisa poderá engrandecer os cursos de licenciatura em geral, inclusive de outras instituições de ensino.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, iniciei a apresentação do tema, os objetivos, a pergunta de pesquisa e as justificativas. No capítulo seguinte (2), em seções separadas, apresento os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho. Na primeira seção, discorro sobre a formação de professores, especificamente, de Espanhol como língua estrangeira, destacando a importância de se conceder aos(as) licenciandos(as) a oportunidade da prática ainda na graduação. Em seguida, abordo o conceito de identidade. Primeiro, reflito sobre o conceito de identidade pessoal a partir da pergunta “Quem eu sou?”, evidenciando a multiplicidade de identidades existentes. Por fim, trato o conceito de identidade profissional, destacando a grande importância de os(as) alunos (as) do curso de Letras da UFV se autorreconhecerem professores(as) de Espanhol na formação inicial.

O capítulo seguinte, que está constituído por cinco sessões, se ocupa dos procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Disserto sobre a natureza da pesquisa e, na sequência, apresento o contexto investigado, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Por fim, apresento o modo como os dados obtidos foram analisados.

O capítulo destinado as discussões e resultados das análises, *Licenciandas, egressos(as) e autorreconhecimento docente*, também está organizado em seções e subseções. Inicialmente, realizo uma leitura geral dos dados e, em seguida, inicio a apresentação dos fatores que contribuem/contribuíram para que as licenciandos (as) e os(as) egressos(as) se autoidentificassem como aprendizes e/ou professores(as) em formação de Espanhol, separadamente, de acordo com as categorias e subcategorias de análise. Para finalizar, em uma seção à parte, por meio de uma tabela, é feita uma síntese dos resultados obtidos.

O último capítulo, *Considerações (não) finais*, se ocupa do fechamento das discussões sobre o tema. Realizo algumas reflexões e constatações provenientes deste estudo.

CAPÍTULO 2 - DIÁLOGOS TEÓRICOS

Este capítulo está organizado em duas seções principais: Formação inicial e Identidades. Na primeira seção, discorro sobre a formação inicial de professores(as) de Espanhol, proponho uma reflexão sobre a palavra formação e, em seguida, apresento a finalidade de um curso de licenciatura, enfatizando o ensino do conhecimento científico atrelado à prática docente (Batista e Lima (2022); Freire (1991; 1996; 2006); Hegeto, Camargo e Lopes (2017); Motta (2008); Nóvoa (2017; 2022); Paraquett e Bezerra (2021); Rajagopalan (2009); Santos (2020); Sateles (2012)).

Na seção seguinte, na subseção *Ser e estar: falando de identidade pessoal*, reflito sobre o conceito de identidade a partir da pergunta “Quem eu sou?”, enfatizando o quanto respondê-la, muitas vezes, é complicado, assim como definir o conceito de identidade também o é. A partir dos estudos de Beijaard, Meijer e Verloop (2011); Bezerra (2020); Dubar (1997); Hall (2014); Morais e Macedo (2021); Santos (2005); Silva (2014), Silva e Silva (2021); Vieira (2021), evidencio a grande diversidade de identidades existentes, por meio da exemplificação da identidade brasileira. Partindo de características, como mobilidade, multiplicidade e fluidez, proponho a interpretação dos verbos ser e estar não como dicotômicos, mas complementares.

Já na última subseção, discorro sobre o conceito de identidade profissional, destacando a grande importância de os(as) alunos (as) do curso de Letras da UFV se autorreconhecerem professores(as) de Espanhol na formação inicial. Na continuação, evidencio as principais características da identidade profissional, colocando em destaque a identidade docente. Em conformidade com alguns teóricos, a saber, Barcelos (2006); Caminha (2022); Marchesi (2008); Gonçalves (2009); Leal (2015); Oliveira (2021); Pimenta (1999); Rajagopalan (2004)³, Santos (2005) Santos; Martins; Gimenez, (2021); Souza; Silva (2019); Bezerra (2020); Victor e Rausch (2020), ressalto a relação mútua e intrínseca que as identidades pessoal e profissional docente mantêm entre si e como uma mesma identidade, seja ela qual for, é composta por inúmeras outras, inclusive a identidade pessoal de cada sujeito, o que garante a unicidade de cada uma das identidades existentes. Para concluir, aponto fatores intervenientes no processo de construção da identidade profissional docente, por exemplo, o contexto sócio-histórico, as vivências e as experiências pessoais e coletivas, as crenças e as emoções, a valorização social e

³ Para deixar o texto mais conciso, omitiu-se dessa breve apresentação os autores que também foram citados no capítulo anterior a esse (2).

financeira da profissão etc. Com um breve relato pessoal sobre parte da minha trajetória profissional, exponho o quanto esse processo de construção identitária docente é profundo, carece de autorreflexão e experiência; subjetivo, sofre influência de incontáveis fatores; e oscilante, pois, assim como a identidade pessoal, está em constante e permanente transformação.

2.1. Formação inicial

2.1.1 Form(ação) inicial de professores(as) de línguas: formar e atuar

Nesta seção, busco refletir sobre os cursos de formação de professores(as) de línguas, apresentando sua finalidade e enfatizando a importância de atrelar-se a prática docente ao ensino do conhecimento científico. Para finalizar, apresento a legislação que guia a formação de professores e o ensino na Educação Básica brasileira, e enfatizo outros elementos que são importantes na prática docente, além dos conhecimentos técnicos e teóricos dos conteúdos.

Certa vez, em uma disciplina do mestrado, LET 615 - Formação de Professores de Línguas, o substantivo “forma”, presente na palavra form(ação), gerou uma reflexão bastante pertinente, baseada no paradoxo que envolve o objetivo de um curso de licenciatura – capacitar futuros(as) professores(as) – e o significado dessa palavra. Ao analisar o significado desse substantivo, pode-se entender, equivocadamente, que a form(ação) de professores(as) teria o objetivo de moldar tais profissionais conforme uma forma pré-estabelecida. Diante disso, Paraquett e Bezerra (2021), autores que se dedicam a essa temática há muitos anos, utilizam o termo “(desen)formação de professores”. Nesse trabalho, bem como os autores, acredito no processo de “desenformar possíveis enformado(a)s, abrindo janelas e portas que o(a)s levem para muito além da norma, da disciplina e da repetição” (Paraquett; Bezerra, 2021, p. 261).

Desse modo, uma form(ação) de qualidade não está pautada em conferir um pré-determinado formato de atuação, metodologia, avaliação, trato, entre outros, aos(as) graduandos(as), mas sim, a partir de uma estruturação séria e comprometida do curso e seguindo as questões éticas da profissão, propiciar que eles(as) encontrem o seu próprio ser professor(a), sem engessamento de ideias e/ou repetição de técnicas. O curso de licenciatura torna-se, então, um curso em que se depositam muitas expectativas e até mesmo cobranças, pois é nele “que se produz a profissão docente” (Batista; Lima, 2022). Trata-se, assim, de um lugar em que se compartilham muitos e diversificados saberes,

pois, de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a docência é uma “ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico” (p.2) que envolve

conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p.2).

Diferente dos(as) alunos(as) de cursos que não são de licenciatura – comumente chamados de bacharelado –, os(as) licenciandos(as) precisam de aprender (saber) o conteúdo da grade curricular do curso para si e precisam aprender, também, a ensiná-los (saber fazer), o que corresponde ao domínio da competência pedagógica-didática. O domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos diz respeito aos conhecimentos necessários para a prática docente, que engloba: planejamento, metodologia, relação com os alunos e com a comunidade escolar, currículo, avaliação, entre outros. Esses conhecimentos tratam (ou ao menos espera-se que tratem) de “[...] responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p. 1113).

No caso dos(as) professores(as) de Língua Estrangeira (LE), é necessário que tenham proficiência nessa língua, algo que não é simples e tampouco rápido. Exige muita dedicação e estudo, pois, diferentemente da Língua Materna (LM), o seu aprendizado não ocorre majoritariamente na socialização diária, por meio de práticas sociais e culturais, e sim em um ambiente formal de aprendizagem. Todavia, assim como ocorre em relação à LM, é impossível saber tudo sobre a LE. Isso porque uma língua é composta por uma imensidão de aspectos, especificidades, curiosidades e também porque ela é viva. Em outras palavras, segue sendo criada e recriada, acompanhando os(as) sujeitos(as) sociais e os contextos sócio-históricos de cada época. Então, por mais que um(a) estudante(a) se forme tendo uma proficiência avançada no idioma, ele(a) precisará manter-se atualizado(a) e estudando para também manter, atualizar e/ou expandir o seu conhecimento.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os saberes que compõem o processo de ensino-aprendizagem de uma LE são “temporais, históricos e sociais” (Batista; Lima, 2022, p. 469). Assim, os professores(as) de LE precisam dominar os aspectos linguísticos

(fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), pragmáticos (sujeitos(as) comunicantes e o contexto comunicacional) e também histórico-político-culturais (identidade dos falantes e dos países) da língua em questão, pois, como afirma Oliveira (2016, p. 680 apud Duarte; Oliveira, 2018) “conteúdos de linguagem e de ensino de linguagem se integram”.

Por muito tempo, pensar em ensinar uma LE era sinônimo de trabalhar, na maioria das vezes, de forma isolada e descontextualizada, somente os seus aspectos formais, a gramática e, por conseguinte, ensinar o(a) aluno(a) a usar, principalmente por meio da escrita, a variedade padrão dessa língua. Durante o período colonial, por exemplo, com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa, primeira LE do Brasil, passou a ser ensinada, informal e forçadamente, aos índios pelos jesuítas a partir da tradução de textos e análise gramatical (Santos, 2020). Desde aquele período até o momento, surgiram diferentes métodos de ensino, como o Método Tradicional, Direto, Áudio-lingual, Audiovisual e Comunicativo (Santos, 2020) etc. Tais metodologias foram sendo modificadas/aperfeiçoadas de acordo com as necessidades não só educacionais, como políticas e sociais de cada época. Portanto, a escola era meramente “[...] um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem” (Rajagopalan, 2009, p.105), inviabilizando a adoção de uma pedagogia crítica por parte dos(as) docentes.

Hoje, embora o ensino de línguas ainda esteja atrelado ao ensino da gramática, “uma vez que ela é quem estrutura uma língua, [...] que organiza e dá sustentação ao sistema linguístico, possibilitando que os falantes usem a língua e sejam compreendidos uns pelos outros, tanto na modalidade oral como na escrita.” (Sateles, 2012, p. 14), o domínio da gramática não pressupõe o conhecimento da língua. Para que essa perspectiva se cumpra, faz-se necessário compreender a língua “[...] não apenas da maneira tradicional para compreensão e comunicação, mas indo além (*sic*) fazendo uma análise crítica do contexto” [...] (Motta, 2008, s/p).

Considero, assim, que o ensino de línguas contribui significativamente para a formação do(a) estudante como ser social, histórico e ideológico, buscando levá-lo(a) a situar-se no mundo e também a agir sobre ele, “[...] produzindo sentidos e interferindo na realidade buscando superar as injustiças sociais as quais parece estar condenado por uma sociedade que privilegia uns em detrimento de outros” (Motta, 2008, s/p). Nessa direção, “o ato de ensinar uma língua estrangeira se torna uma ação política” (Mendes, 2022, s/p), pois, a partir das necessidades do(a) próprio(a) aluno(a), ele(a) é encorajado(a) a pensar por si próprio(a), a explorar significações, a questionar a realidade, a experienciar

emoções e a recriar a sua realidade. Para isso, é necessário que a formação ultrapasse os requisitos técnicos.

Os cursos de Letras de habilitação dupla formam os estudantes para serem professores(as) de duas línguas em simultâneo. Desse modo, está em pauta, ainda, o conhecimento científico sobre a própria LM, haja vista que o Ensino Básico não abarca todos os conhecimentos necessários para lecioná-la e, como já comentado, saber um idioma é diferente de saber ensiná-lo. Ademais, os(as) licenciandos(as), simultaneamente ao estudo das línguas, também estarão estudando a literatura de ambas as línguas, tanto para sabê-las, como para ensiná-las. Verifica-se, portanto, a extensão de saberes e, conseqüentemente, o alto número de disciplinas que estarão presentes na grade curricular desses(as) estudantes. Passar por essa formação é um processo bastante complexo e que exige muita dedicação, sobretudo porque trata-se de uma profissão que tem como objeto o conhecimento, algo impalpável, tornando o processo de ensino-aprendizagem em algo completamente subjetivo.

Além de todos os aspectos já mencionados, há uma ampla legislação que regulamenta a profissão e o ensino no país. De acordo com a Secretaria de Educação Básica (Brasil, 2018), atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 13.415, que alterou a LDB 9394 e instituiu o Novo Ensino Médio e o Ensino Integral. as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Há, ainda, os documentos específicos de cada instituição escolar que servem para orientar o trabalho dos(as) professores(as) e de toda comunidade escolar, por exemplo, o Projeto Político-pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

É imprescindível que os(as) licenciandos(as) tenham acesso a todos esses documentos ainda na formação inicial, não simplesmente para conhecê-los, saber que existem, mas também para refletir sobre eles, problematizá-los, e, conseqüentemente, conhecer mais a realidade da educação no Brasil. Normalmente, essas documentações são apresentadas aos estudantes no final do curso, na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, no entanto, elas não devem ficar a cargo unicamente dessa matéria. Devem ser trabalhadas ao longo de todo o curso, em todas as disciplinas possíveis.

Conforme o exposto até aqui, o conhecimento acerca dos conteúdos/componentes curriculares é necessário e de extrema importância, mas, sozinho, está longe de ser

suficiente para que se cumpra a finalidade do trabalho docente, uma vez que “o ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais” (Hegeto; Camargo; Lopes, 2017, p. 212). Ainda de acordo com os autores, “ensinar envolve a capacitação dos professores(as) para a tomada de decisões, no momento de organização do planejamento, de resolução de problemas, de organização dos conteúdos e práticas curriculares, e da proposição de metodologias adequadas e variadas [...]” (Hegeto; Camargo; Lopes, 2017, p. 212), de acordo com os(as) sujeitos(as) e os contextos de ensino.

Observa-se, assim, uma outra demanda da profissão docente: conhecimento dos(as) sujeitos(as) e do contexto escolar. Ter clara a relevância desse conhecimento e buscar sempre considerá-los nas tomadas de decisão são condutas necessárias para que o ato de lecionar não se minimize a apenas uma transposição do conteúdo didático e ao seguimento dos conteúdos obrigatórios propostos no currículo. Assim, as perguntas “quem sou eu na sala de aula?” e, principalmente, “com quem estou falando?” (Parábola Editorial, 2021) são de grande serventia para fazer com que o(a) professor(a) se identifique naquele contexto e identifique, conseqüentemente, o seu papel. A partir daí, as aulas poderão ter como orientação as necessidades específicas dos(as) estudantes, favorecendo, dessa forma, não só a aprendizagem dos conhecimentos protocolados pela instituição escolar e pelas legislações educacionais do país, mas também a construção do(a) aluno(a) como ser pensante e atuante no mundo.

Portanto, conhecer a realidade da Educação Básica brasileira, bem como os(as) sujeitos(as) nela inseridos – principalmente os(as) protagonistas do processo de ensino-aprendizagem: os(as) estudantes – com sua heterogeneidade e diversidade, também deve ser um objetivo a ser alcançado nos cursos de licenciatura, o que só é possível por meio da experiência prática, como postula Nóvoa (2022):

Não é possível formar um professor sem entrar dentro da profissão. O entrelaçamento entre a formação e a profissão é a base de qualquer programa de formação de professores. No caso da formação inicial, é preciso juntar as universidades e as escolas das redes públicas, com propostas inovadoras [...] (Nóvoa, 2022, s/p).

Além disso, a atuação docente, ao longo da formação inicial, propiciará que os(as) licenciandos(as) vivenciem a realidade do ofício, confirmem (ou não) a escolha pela profissão e se vejam como aprendizes e professores(as) em formação concomitantemente,

ou seja, a prática e a constante reflexão crítica sobre ela possibilitam a construção consciente da identidade profissional docente. Em resumo, ainda segundo o autor,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 2022, s/p).

A formação de professores(as) de línguas, desse modo, é perpassada por diversos conhecimentos, tarefas e influências (pessoais, sociais, contextuais), sendo a integralização entre teoria e prática primordial para que o(a) licenciando(a) ressignifique e (re)crie os conhecimentos adquiridos no curso, trabalhando sua autonomia, ampliando suas crenças e emoções sobre o ensino e se certificando do seu papel na sala de aula e na sociedade como um todo. Seguindo por essa perspectiva, todos os componentes apresentados até aqui (linguísticos e didáticos) devem apoiar-se no aspecto prático. Como estabelece a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, a prática deve, obrigatoriamente, fazer parte dos cursos de formação inicial:

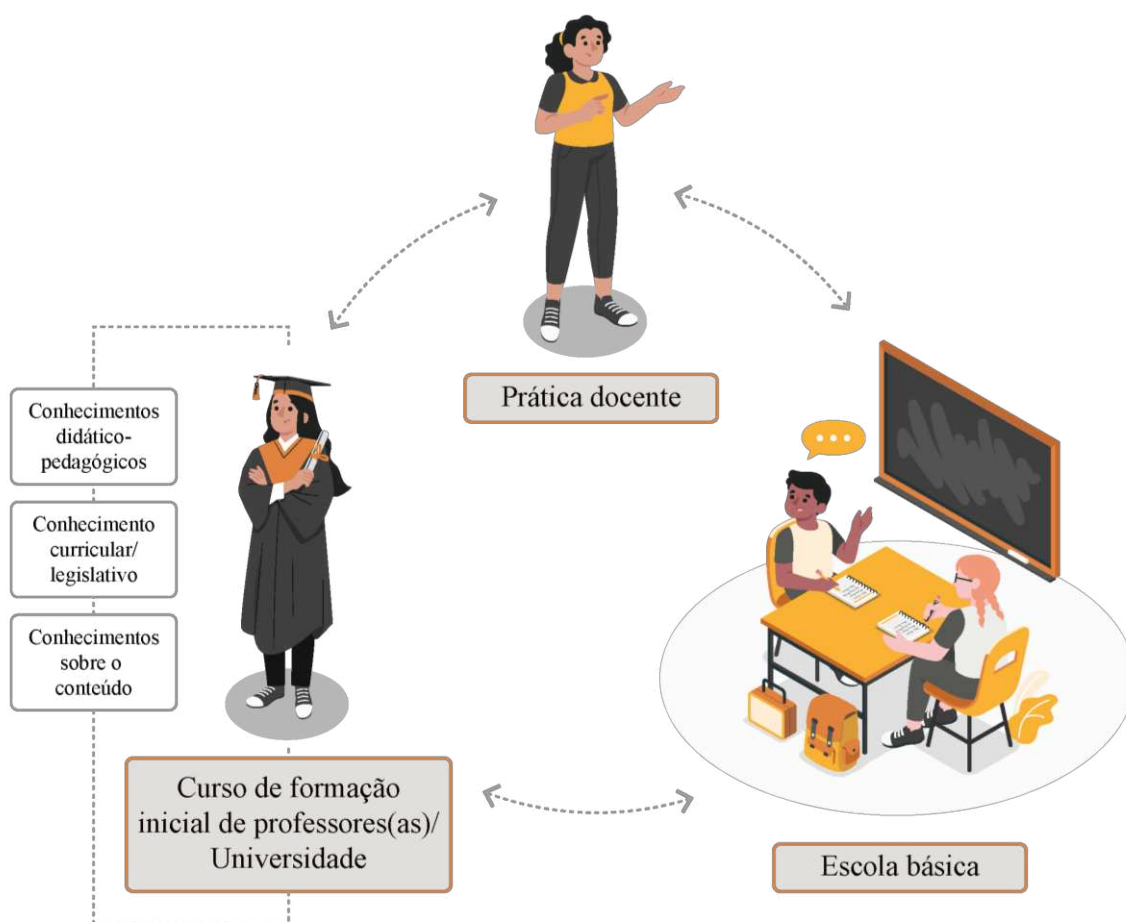
§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (Brasil, 2015, p.11).

Para que se cumpra o que prescreve o documento, na formação inicial, deve haver mais espaços de prática além do estágio, uma vez que esse, normalmente, está presente somente no final do curso e, assim sendo, possui uma carga horária insuficiente para suprir as muitas demandas mencionadas. A prática docente, para além de importante, é crucial, como bem defende Freire (1996):

Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (Freire, 1996, p. 59).

A figura a seguir (1) sintetiza as discussões levantadas neste capítulo até aqui.

Figura 1 - Síntese dos conhecimentos necessários na formação inicial de professores(as)



Fonte: Autoria própria (2024)⁴.

A escola básica, como ilustrado, deve ser elemento central na parte prática dos cursos de licenciatura. Esses devem ser estruturados pensando-se nela, para que os conhecimentos trabalhados no seu decorrer alcancem o seu contexto alvo de ensino, bem como a escola deve valer-se desse espaço, buscando contribuir ainda mais para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Logo, espera-se que a universidade e a escola permaneçam em diálogo e sigam trabalhando juntas para um bem comum.

Portanto, a formação inicial de professores(as) pode ser descrita como um espaço interativo de construção de conhecimentos sobre a profissão, no qual os(as) licenciandos(as) adentrarão no ofício, com seus conteúdos teóricos e também práticos. Após a finalização do curso, eles(as) deverão estar aptos(as) para lecionar, no entanto,

⁴ As imagens utilizadas foram editadas pela autora e possuem licença livre para uso pessoal e comercial. Estão disponíveis em: <https://www.freepik.com/>. Acesso em: 01 de fev. de 2024.

ainda não estarão completamente formados(as), ou seja, sabendo tudo necessário para a sua entrada no mercado de trabalho e início da atuação docente, pois o curso não consegue abranger todos os conhecimentos para tal, por isso a palavra “inicial”. A formação consciente inicia-se na academia, mas prevalece por toda a carreira, a partir da relação com a comunidade escolar, da experiência docente, da realização de cursos, participação de eventos, do estudo, de realização de pesquisas etc. Desse modo, a formação de um(a) professor(a) de línguas, bem como a construção de sua identidade profissional, é constante, permanente e infundável.

2.2. Identidades

2.2.1. Ser e estar: falando de identidade pessoal

O verbo ser, embora muito usado na Língua Portuguesa e também na Língua Espanhola por suas inúmeras aplicabilidades, é um dos verbos mais complexos quando se objetiva falar de si mesmo, se definir, se identificar e/ou se descrever, isto é, falar sobre a própria identidade. Responder à pergunta: “Quem eu sou?” costuma não ser uma tarefa simples. Essa pergunta, curta e objetiva, possibilita diversas respostas e, embora a definição empregada ao verbo ser, principalmente em distinção ao verbo estar, seja “indicação de estado permanente”⁵, e inclusive, muitas vezes, o próprio termo identidade seja conceituado como “estado do que não muda, do que fica sempre igual”⁶, este estudo considera outras significações, adotando uma concepção pós-moderna.

Discorrer sobre identidade é uma tarefa bastante desafiadora e complexa, haja vista que o termo apresenta uma multiplicidade de sentidos, a depender da área de conhecimento que o investiga, por exemplo, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Estudos Culturais, Educação, Psicologia e Linguística Aplicada. Além disso, assim como a Carteira de Identidade Nacional, ela é singular, isto é, cada indivíduo apresenta sua própria e única identidade. E, ainda seguindo com a analogia ao documento, não há a atribuição de “números” fixos para cada pessoa, dito de outra forma, a identidade está em constante metamorfose. Nessa perspectiva, Beijaard, Meijer e Verloop (2011), importantes pesquisadores do tema, defendem que a identidade

⁵ Informação obtida em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/verbo-ser.htm>. Acesso em: 3 ago. 2023.

⁶ Informação obtida em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1. Acesso em: 3 ago. 2023.

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

A identidade trata-se, portanto, de uma construção social, logo, ela é sustentada e negociada pelas e nas interações, por isso, como afirmado pelos autores, é também um fenômeno relacional. Logo, as identidades foram criadas socialmente por meio de práticas coletivas e individuais e lhes foram atribuídas significações, que, embora tenham sofrido modificações, e possivelmente sofrerão outras ao longo do tempo, ainda hoje são compartilhadas na sociedade. Consistem, assim, em um processo móvel e fluido que o indivíduo desenvolve ao longo de sua trajetória. Tomando o indivíduo como um ser sócio-histórico, a identidade é diretamente influenciada por suas emoções, valores e vivências dos âmbitos pessoal e profissional, e também do contexto histórico, social, político e econômico. Desse modo, é reflexo do momento atual, bem como do passado e das aspirações para o futuro.

Decerto, o ser humano está em constante transformação e, durante toda sua existência, a sua identidade não somente é construída, como também se modifica e se reconstrói. Nas palavras de Dubar (1997, p. 13), “a identidade humana não é dada, no acto de nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se sempre ao longo da vida”. Assim, a pergunta levantada no início deste capítulo foi muito bem complementada por Beijaard, Meijer e Verloop (2011) ao acrescentar a locução adverbial de tempo “neste momento”. A pergunta evidenciada pelos autores - “Quem eu sou, neste momento?” -, ressalta a dinamicidade da identidade, que, como mencionado, é influenciada pelas mais distintas áreas da vida: cognitiva, profissional, acadêmica, social, familiar, emocional, espiritual, financeira, entre outras.

De acordo com Vieira (2021, p. 221), autores pós-modernos que estudam a temática afirmam que “a identidade do sujeito não é, mas sim está”. No título atribuído a esse capítulo, foram utilizados ambos os verbos mencionados pelo autor – ser e estar-, no entanto, não como excludentes, mas sim complementares, no sentido de que cada pessoa poderá reconhecer seu processo de identificação como lhe parecer mais apropriado. Nessa linha de raciocínio, contudo, embora se considere o uso de um verbo que indica uma

característica permanente – ser –, entende-se que a sua permanência não é definitiva, isto é, a permanência perdura por um dado momento, portanto, possui um caráter momentâneo. Na seguinte frase: “Atualmente, sou professora de espanhol”, embora se utilize o verbo ser, que, convencionalmente, indica uma característica permanente, não se trata de uma constatação imutável, porque o eu-falante pode não se reconhecer mais dessa forma e/ou trilhar outro caminho profissional no futuro.

Nesse ponto de vista, Bauman (2005) declara que “[...] uma identidade coesa, firmemente fixada e solidificada, construída, seria um fardo, uma pressão, uma limitação da liberdade de escolha” (Bauman, 2005, p. 60). Logo, esta pesquisa considera que o indivíduo pode ser e estar, ou apenas ser, ou apenas estar. Pode se reconhecer como N (ou Ns) por vários anos e depois se reconhecer como Ñ (ou Ñs); ou pode não se reconhecer como N (ou Ns) agora e no futuro sim. Há muitas outras possibilidades, mas essas são suficientes para demonstrar o quanto o processo de construção da identidade é instável e heterogêneo.

O indivíduo, portanto, não possui uma única identidade, mas sim uma identidade “plural, miscigenada e híbrida” (Vieira, 2021, p. 221). É plural, porque entende-se “que cada sujeito abarca em si uma pluralidade de *eus* [...]” (Caminha, 2022, p. 612, grifo do autor); é miscigenada, porque é formada a partir da interação de diferentes pessoas, sociedades, culturas etc.; e é híbrida, porque é essencial que haja o outro, pois a identidade não existe a partir apenas de um ponto de vista. Pode-se, inclusive, fazer uma analogia com a comunicação, pois, bem como a identidade, para que ela aconteça, exige-se a participação de, ao menos duas pessoas, do eu (falante) e do outro (interlocutor). Através da comunicação, da atribuição de sentido aos códigos linguísticos, a interação é possível, ou seja, para que ambos existam – comunicação e identidade – é imprescindível a presença de, no mínimo, duas pessoas.

A identidade, dessa forma, não é apenas resultado da socialização, como também é singular, ou seja, única de cada pessoa, é múltipla, uma vez que é afetada pelos diferentes âmbitos que o cercam e também pelos mais variados papéis que ele desempenhou, desempenha e/ou desempenhará em sua vida. Por exemplo, uma mesma mulher pode ser simultaneamente “professora do ensino superior, assistente social, esposa, mãe, membro de uma associação ou de um partido político” (Santos, 2005, p. 127). Logo, pode-se dizer que um mesmo indivíduo(a) é atravessado por múltiplas identidades, a depender do(s) grupo(s) a que pertence e do(s) papel(eis) social(is) que ele exerça e/ou quer marcar, “de maneira que cada ‘eu’ se torna múltiplo” (Silva; Silva, 2021,

s/p). Portanto, “[...] as identidades possuem sua subjetividade e particularidade (algo individual), mas que se constitui por meio das interações estabelecidas em um meio social” (Silva, 2018, p. 186).

Em conformidade com o exposto, Morais e Macedo (2021) argumentam que “[...] falar de identidade é falar de relações, de histórias, onde o ‘quem sou eu’, está profundamente relacionado com ‘quem é o outro’, e com ‘quem eu sou para o outro’” (Morais; Macedo, 2021, p. 76). Isso significa que a identidade é, parafraseando Santos (2005), um processo de interação entre as características individuais do(a) sujeito(a), seus valores, ideologias, as estruturas físicas e sociais que o cercam e os processos de influência que constituem o contexto social. Desse modo, a identidade é diretamente influenciada pelo outro. Isso posto, é possível afirmar que cada pessoa inserida em uma comunidade cria e (re)cria a sua identidade com base nos seus objetivos pessoais e sociais.

Em vista disso, como salienta Gomes (2018, p. 44), “não faz sentido falar de identidade no singular, mas de identidades no plural e identidades dinâmicas, pois identidade(s) é/são elemento(s) de mediação entre os sujeitos e os contextos de suas vidas [...]”. Assim, dito de outra forma, “[...] a identidade é simultaneamente uma dimensão individual (identidade para mim) e coletiva (identidade para o outro)” (Gomes, 2018, p. 43). E, por se tratar de uma criação social e simbólica, “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]” (Woodward, 2014, p. 19). Dessa maneira, embora cada indivíduo(a) seja composto por diversas identidades, ele(a) marcará uma ou algumas, de acordo com o contexto, o(s) participante(s) da interação e os seus objetivos.

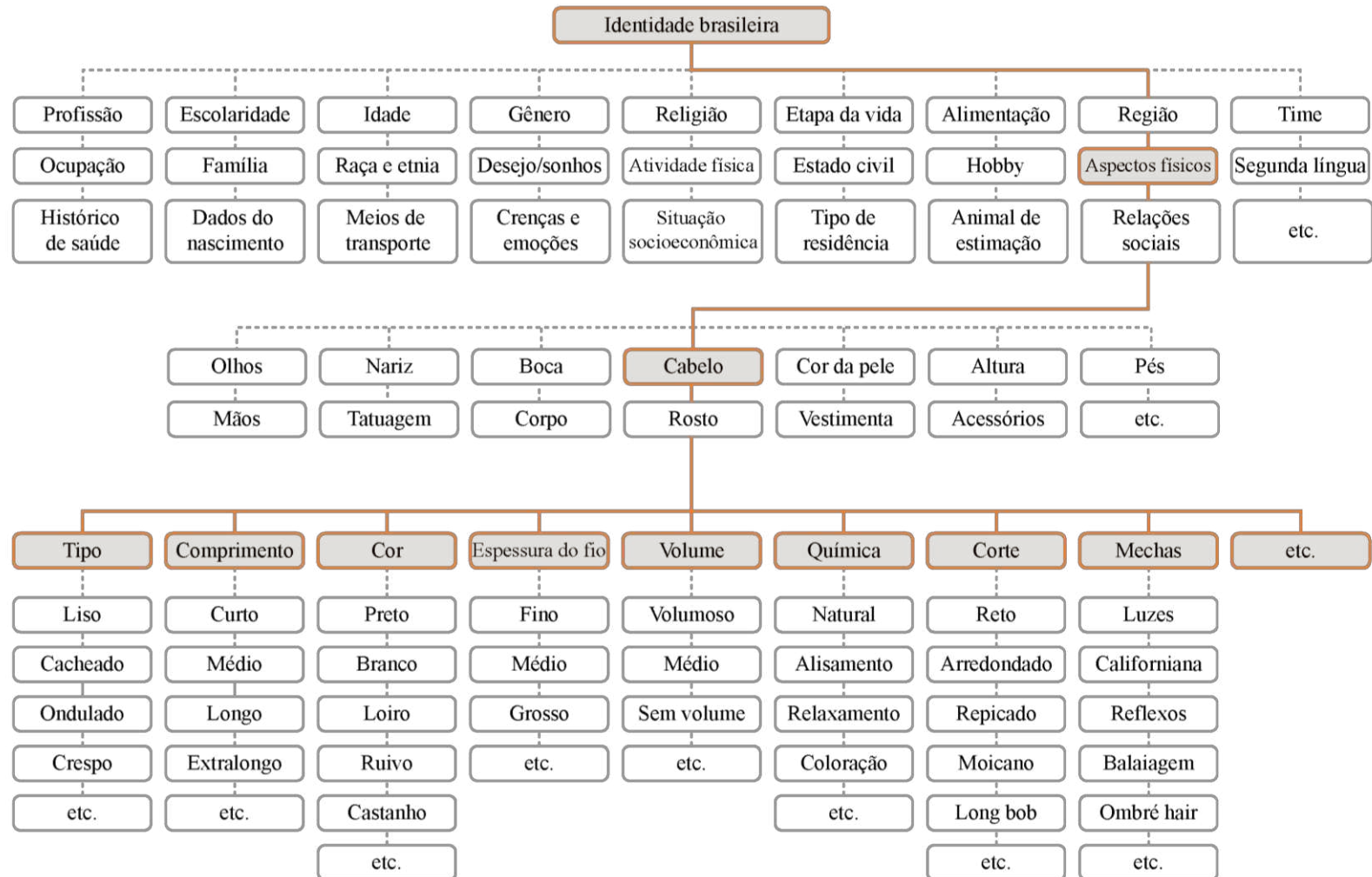
Evidencia-se, portanto, que, assim como o ser humano é um ser social, isto é, vive em sociedade, a sua identidade é afetada por essa característica e também é definida por ela. Nesse sentido, pode-se dizer que o indivíduo se identifica a partir de suas vivências, experiências e trajetórias pessoais e sociais e também a partir do que o(a) outro(a) espera que ele(a) seja e/ou do que ele(A) quer ser/mostrar para o(a) outro(a). De acordo com Hall (2014), as identidades “[...] não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” e, por isso, estão “constantemente em processo de mudança e transformação” (Hall, 2014, p. 108). Por isso, considera-se, aqui, que a identidade é movimento, é caminhada, é desenvolvimento, dado que a sua construção, e também a sua (des)construção, estará sempre em processo.

Até aqui salientou-se que a identidade sofre inúmeras influências, principalmente, do contexto em que o sujeito está inserido e das relações que ele mantém na sociedade. Refletindo um pouco mais sobre isso, temos a seguinte situação: a existência de duas pessoas inseridas em um mesmo contexto e pertencentes aos mesmos grupos sociais, por exemplo, duas irmãs que são criadas pelos mesmos pais, que estudam na mesma instituição escolar, frequentam os mesmos lugares e que compartilham as amizades. Esse exemplo poderia levar à afirmação de que elas possuem identidades iguais e/ou parecidas? Para Bezerra (2020, p. 437), “ainda que duas pessoas possam viver o mesmo acontecimento, a experiência ocasionada desse momento será sempre singular”. Isso quer dizer que, como se trata de pessoas diferentes, apesar das convergências, cada uma vivenciará as experiências de determinada maneira e desenvolverá, conscientemente ou não, identidades singulares.

Essa singularidade é o que possibilita que os sujeitos sejam diferentes e manifestem essa identidade de forma distinta, embora compartilhem característica(s) comum(ns). Por exemplo, embora muitas pessoas se reconheçam fazendo parte da nacionalidade brasileira, ou melhor, se identifiquem como brasileiras, cada uma apresenta diferentes formas de ser brasileiro (a), tanto fisicamente, sobretudo porque o Brasil é um dos países mais miscigenados do mundo⁷, como culturalmente, etnicamente, profissionalmente, socialmente etc. No diagrama a seguir (1), há o aprofundamento desse exemplo a partir da apresentação de um recorte da pluralidade de identidades que se entrelaçam na identidade brasileira e, que, paralelamente, se diferenciam entre si.

⁷ Informação obtida no jornal Deutsche Welle (DW). Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-brasil-%C3%A9-provavelmente-o-pa%C3%ADs-com-maior-miscigena%C3%A7%C3%A3o-do-mundo/a-51733280>. Acesso em: 19 set. 2023.

Diagrama 1 - Exemplificação das identidades entrelaçadas na identidade brasileira



Fonte: Autoria própria (2023).

Como apresentado no diagrama (1), a identidade brasileira é composta por inúmeras outras identidades que, ao mesmo tempo em que unem várias pessoas a determinados grupos a partir de aspectos comuns, também as diferenciam devido aos aspectos desiguais. Por exemplo, diferentes identidades escolares (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, mestrado, doutorado); diferentes identidades religiosas (cristianismo, judaísmo, candomblé, umbanda, espiritismo etc.); diferentes identidades em relação à fase da vida (infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice); diferentes identidades regionais (mineira, carioca, paulistana, gaúcha etc.). O mesmo ocorre com todas as outras identidades (e grupos) apresentadas. Inclusive, duas estão em destaque na figura – aspectos físicos e cabelo – e, para exemplificação, foram apresentados seus possíveis atravessamentos, os quais serão descritos mais adiante.

Desse modo, é possível observar a importância da diferenciação no processo de construção de identidade. Nessa perspectiva, Woodward (2014, p. 19) argumenta que “[...] a identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. Dito de outra forma, para que uma pessoa se autoidentifique, por exemplo, brasileira, é necessária a presença de uma outra pessoa que se autoidentifique como não-brasileira (argentina, espanhola, uruguaia, colombiana etc.), ou seja, a diferença é essencial para a existência da(s) identidade(s).

Pode-se visualizar, ainda, a partir do diagrama, a impossibilidade de nomear e classificar todas as identidades existentes, visto que, dentro de cada uma das apresentadas, há vários outros atravessamentos. Por isso, buscando enfatizar esse aspecto infundável, foi utilizada a expressão “etc.” em cada identidade marcada. A vista disso, a multiplicidade é, inquestionavelmente, uma propriedade da identidade e, como bem defende Silva (2014),

[...] tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. [...] A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. [...] A multiplicidade é máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. [...] A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. [...] A multiplicidade é um movimento. [...] A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2014, p. 100-101).

Dessa forma, como evidenciado por Silva (2014), a multiplicidade confere à identidade, para além da diferenciação, dinamicidade e fluidez. Observando, nesse momento, em especial, as identidades relacionadas aos aspectos físicos, obviamente cada

indivíduo é diferente um do outro devido a sua variabilidade genética. No entanto, o contexto histórico-social assume, do mesmo modo, uma importante influência nessa diversidade fisionômica, dado que a aparência é afetada também pelas experiências, costumes e hábitos de cada indivíduo ao longo da vida. Por isso, ainda que muitos aspectos físicos sejam predeterminados com o código genético, ou seja, sejam inatos, muitos outros são desenvolvidos por cada um de forma singular, sob influência de suas vivências e ações. Alimentação, atividade física, hábitos de higiene, rotina de autocuidado, acompanhamento médico e nutricional são exemplos de ações que geram mudanças no corpo humano – não só físicas – e que dependerão da disposição, interesse, empenho e possibilidade de cada um.

Ademais, vivencia-se, hoje, uma grande popularidade de cirurgias e procedimentos estéticos e essa é uma outra particularidade que contribui para as mudanças e diversidades físicas. E, embora dois indivíduos optem por fazer o mesmo procedimento estético, cada um terá um resultado singular, sem entrar no mérito de melhor ou pior, ou mais bonito e mais feio, isso ocorre porque o resultado dependerá, mais uma vez, das características naturais do indivíduo, dos hábitos e vivências, do histórico de saúde, entre outros fatores. Assim, cada indivíduo se identificará fisicamente de determinada maneira, além do que já foi mencionado, a depender do seu gosto pessoal e de como ele quer ser visto pelo outro.

Dentro da identidade “aspectos físicos” há várias outras identidades possíveis, relacionadas a diferentes aspectos, como olhos, nariz, boca, corpo, rosto, vestimenta etc... Centrando a atenção no aspecto físico cabelo (em destaque no diagrama), uma pessoa que se autoidentificar como pertencente à identidade “cabelo do tipo liso” pode se autorreconhecer assim levando em consideração que ela realizou um alisamento e, naquele momento, o seu cabelo se encontra nesse estado, porém ela também pode se autoidentificar dessa forma ainda que seu cabelo não esteja atualmente liso por considerar que, na sua infância, o seu cabelo era dessa forma ou ainda porque foi dessa forma por muitos anos. Logo, apesar de parecer ser simples se autorreconhecer com um determinado tipo de cabelo, pode não ser, pois, assim como foi discutido anteriormente, isso depende das características individuais de cada um, como cada um se enxerga, o que é particular de uma pessoa para outra.

Além disso, ainda que uma pessoa se reconheça pertencente ao grupo “cabelo liso” e tenha essa característica em comum com muitas outras pessoas, há outras identidades que fazem parte da identidade coletiva “cabelo”, como cor, comprimento,

espessura dos fios, entre outras inúmeras possibilidades que podem divergir. Logo, pode ser observado, mais uma vez, que as identidades possuem vários atravessamentos. Nessa perspectiva, o diagrama e o exemplo descrito evidenciam a multiplicidade de identidades existentes e a complexidade de, às vezes, traçar fronteiras entre elas. Ademais, explicitam o seu aspecto de diferenciação, porque um indivíduo, ao se autoidentificar de uma determinada forma, simultaneamente, deixa de se identificar de, ao menos, outra forma, deixando de participar do grupo dessa última identificação. Sendo assim, como afirma Hall (2015),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente (Hall, 2015, p. 12).

Muitos podem pensar, no entanto, que possuem apenas uma identidade, contudo, enganam-se. Sem comparar uma pessoa com outra, pensando em um indivíduo, embora ele possa se ver “[...] como sendo a ‘mesma pessoa’ em todos os [...] diferentes encontros e interações [...]” (Woodward, 2014, p. 31), a cada papel social que ele exerça, ele se posicionará de modo diferente, ou seja, “[...] diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”, pois “[...] o posicionamento de cada sujeito é influenciado também pelas expectativas e restrições sociais” (Woodward, 2014, p. 31) envolvidas em cada situação. Dessa maneira, como foi dito em outros momentos desta seção, a identidade é cambiante e sofre interferência de diversos fatores. Além disso,

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (Hall, 2015, p. 12).

Portanto, a identidade, para além de todos os aspectos e influências mencionados até aqui, faz referência também “[...] a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (Norton, 2013, p. 4, tradução da autora). Ela é

formada a partir do autoentendimento do sujeito com o mundo, ou seja, como o indivíduo se identifica e se relaciona com o seu redor (incluindo as relações sociais). Por isso, também envolve o espaço, lugar que abriga as sociedades, e o tempo, sendo consideradas, assim como o tempo presente, as vivências passadas e as perspectivas (desejos) para o futuro. Em resumo, falar de identidade é falar de relações e de histórias, pois é um processo de construção de um sujeito sócio-histórico.

As discussões realizadas nesta subseção dizem respeito ao conceito de identidade pessoal, isto é, às relações que os indivíduos constroem consigo mesmos e com os grupos em que estão inseridos na sociedade desde o início da vida e que continuam desenvolvendo ao longo dela. Entretanto, uma vez que o objetivo da pesquisa é compreender como se dá o processo de construção identitária de professores(as) de Espanhol em formação e egressos(as), também se faz importante tratar o conceito de identidade profissional, o qual será abordado a seguir.

2.2.2. Formar-se e reconhecer-se professor(a): falando de identidade profissional

Os(as) estudantes do curso de Licenciatura dupla em Letras, especificamente da habilitação Português-Espanhol da Universidade Federal de Viçosa, muitas vezes, têm o primeiro contato formal com a língua estrangeira (LE) na instituição. Dessa forma, eles(as) precisam aprender a partir do nível básico sobre o uso e funcionamento da LE para terem proficiência no idioma e, por conseguinte, serem aprovados(as) nas disciplinas do currículo. No entanto, para além do papel de aprendiz, os licenciandos(as) também são professores(as) em formação e, por isso, precisam aprender a LE para si próprios e para ensinar essa língua no futuro.

O aprender a ensinar abrange diversos conhecimentos, teóricos e práticos, sobre a profissão docente e engloba também o processo de (auto)identificação com o ofício. Em outras palavras, para além do domínio da ação pedagógica, os(as) licenciandos(as) precisam reconhecer-se professores(as) em formação e refletirem sobre isso. Como postula Glickman (1985 apud Gonçalves, 2009, p. 25), “cada docente se torna o professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Nessa perspectiva, a identidade profissional está em constante transformação, pois, mais do que acompanhar as mudanças sociais, ela é constituída tanto pelas

experiências de aprendizagem dos sujeitos, sua trajetória acadêmica, e as experiências relacionadas à sua atuação profissional, por exemplo, suas aulas, a instituição e a equipe escolar, como pelas experiências dos outros âmbitos que compõem a sua vida pessoal e social, por exemplo, a sua história de vida e o contexto político e sócio-histórico que os cercam. A construção consciente da identidade profissional carece, ainda, de uma autorreflexão sobre o ofício e sobre a própria atuação, que pode ser feita, a título de exemplo, a partir das seguintes perguntas: O que é ser professor(a)? O que é ser um(a) bom(boa) professor(a)? Quais são as funções desempenhadas por esse(a) profissional? Quais são os contextos de trabalho desse(a) profissional? O que a sociedade espera desse(a) profissional? O que diz a lei sobre essa profissão e sobre o(a) profissional professor(a)?⁸ Quais são as dificuldades enfrentadas na profissão? Por que escolhi essa profissão? Estou feliz nessa profissão? Que tipo de professor(a) quero ser? Que tipo de professor(a) estou sendo/tenho sido? O que é importante que meus alunos(as) aprendam? A minha prática favorece o processo de ensino-aprendizagem dos meus(minhas) alunos(as)? As minhas aulas fazem sentido para os(as) alunos(as)? É possível melhorar a minha prática? Como posso melhorar a minha prática?

A construção consciente da identidade profissional também se trata, por conseguinte, de um processo individual de autorreflexão. Se fazer as perguntas supracitadas é imprescindível, haja vista que “[...] o fator de maior contribuição para a construção da identidade profissional do sujeito é o seu vínculo com a escolha feita” (Santos; Martins; Gimenez, 2021, p. 24), por conseguinte, pensar e refletir frequentemente sobre o ensino, os(as) estudantes e a própria atuação são ações fundamentais para manter esse vínculo caloroso e constante. Por outro lado, a construção da identidade profissional também é um processo coletivo, visto que se forma na socialização, a partir da interação com o outro. No caso específico da profissão docente, o contato com professores(as) e alunos(as) e também com os(as) gestores(as), responsáveis, bibliotecários(as), monitores(as), estagiários(as), colaboradores(as) da limpeza, cozinheiros(as), isto é, com toda a comunidade, é importante. Em relação aos(as) professores(as) em formação, esse contato também é relevante, assim como o contato com os(as) próprios(as) professores(as) do curso e com os(as) colegas de sala, haja vista

⁸ No Brasil, a Lei nº 9394, aprovada em junho de 2014, norteia a educação básica, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. Há, ainda, outros documentos mais gerais e também mais específicos, a depender do nível de atuação. Essas e outras informações podem ser acessadas em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

que “[...] as identidades só são construídas e reconstruídas no convívio social com o outro” (Vieira, 2021, p. 225).

Em vista disso, bem como a identidade pessoal, apresentada na subseção anterior, a identidade profissional docente também é uma construção social que, ao mesmo tempo em que une diferentes pessoas a esse grupo – professores(as) –, as diferenciam de inúmeros outros grupos de identidades profissionais existentes (cabeleireiro, vendedor, dentista, advogado etc.) (vide diagrama 3). No entanto, além desses aspectos de convergência e diferenciação, a construção da identidade profissional é o que possibilita que os(as) licenciandos(as), de fato, se reconheçam ou não pertencentes a esse ofício, ou seja, se reconheçam professores(as) em formação. Tal ação é fundamental para o engajamento desse(a) futuro(a) professor(a) na graduação e, mais tarde, na comunidade escolar e no processo de ensino e aprendizagem, o que trará benefícios para o setor educacional como um todo, já que, como afirma Dias (2011, p. 49 apud Souza; Silva, p. 95), “[...] a busca da identidade profissional é um passo importante para resgatar a qualidade e auxiliar na superação das crises da educação [...]”.

Nesse sentido, o conhecimento e a construção da identidade profissional docente vão muito além de o(a) futuro-professor(a) experienciar a docência ainda na formação inicial e confirmar (ou não) se é essa profissão que deseja seguir – o que é muito relevante também. Na perspectiva apresentada, a qual também é defendida nesta pesquisa, o autorreconhecimento com a docência é um fator extremamente importante para o engajamento do(a) professor(a), o que propicia que ele(a) tenha maior atenção à instituição escolar e, principalmente, aos estudantes, corroborando, assim, para que ele reflita mais sobre a sua prática, sobre as demandas educacionais no país e, em específico, no seu contexto de atuação. Nas palavras das autoras,

[...] só a partir de uma identificação com a profissão é que o docente poderá criticamente questionar e se questionar, engajar-se na profissão, buscando formação contínua e a compreensão contextualizada do mundo e assim melhor atuar na resolução de problemas, colaborar para a transformação social a partir do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de formação humana” (Souza; Silva, 2019, p. 96).

Diante disso, o trabalho, ainda de acordo com as autoras, “[...] ocupa papel central na vida do ser humano sendo um dos elementos essenciais para a constituição da identidade” (Souza; Silva, 2019, p. 89). A identidade profissional, portanto, faz parte da identidade pessoal dos indivíduos, assim como a identidade pessoal também faz parte da

identidade profissional (vide diagrama 2). Assim sendo, embora, neste estudo, esteja-se abordando as identidades pessoal e profissional à parte, em capítulos diferentes, ambas estão intrinsicamente relacionadas. Essas identidades não apenas influenciam de modo direto uma à outra, como compõem uma à outra. Desse modo, o trabalho possui um papel de destaque na constituição da identidade, uma vez que é por meio dele que o ser humano produz a sua existência, “[...] se sociabiliza, aprende e ensina, dá sentido ao que aprende e nesse processo constitui sua identidade, pois permite a conexão entre sujeitos sociais e suas aspirações, sendo uma atividade vital para a constituição individual do sujeito” (Souza; Silva, 2019, p. 93).

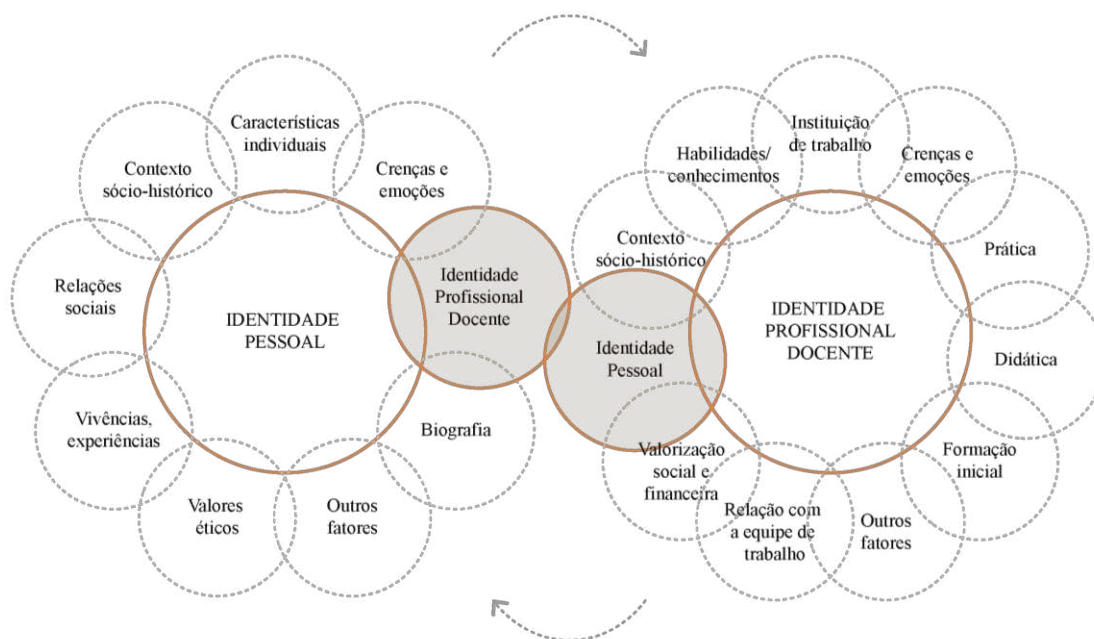
Desse modo, a importância do trabalho vai além da questão de subsistência. Tem a ver com a criação de vínculo, relacionamento interpessoal, contribuição para o desenvolvimento da sociedade e, de modo particular, sobretudo no que tange à docência, tem a ver também com motivação, satisfação pessoal, participação, engajamento e pertencimento. Tudo isso é marcante na vida de cada ser humano e afeta muito e, principalmente, a sua identidade profissional. Como dito por Max Weber (1864-1920), considerado um dos fundadores da Sociologia, “o trabalho dignifica o homem⁹” e a mulher (acréscimo meu); de fato, não somente os dignifica, como faz parte da sua constituição. Por isso, falar de identidade profissional é tão relevante e, ao mesmo tempo, infundável. Há muito que se pode falar sobre o tema, há muitas conexões, há muitas influências e muitos desdobramentos.

A identidade profissional é composta, como exemplificado no diagrama a seguir (2), pela identidade pessoal, visto que, embora cada indivíduo, normalmente, tenha uma postura diferente no seu ambiente de trabalho, a sua identidade como pessoa, o seu “núcleo” (formado por questões éticas, crenças e emoções, desejos, ambições etc.) permanece. Nesse sentido, ela não é apenas formada pelas habilidades, conhecimentos e experiências que cada indivíduo possui para realizar bem o seu ofício, como também é moldada pela biografia, contexto social, econômico e político que fizeram e fazem parte da vida de cada um. Nas palavras de Souza e Silva (2019, p. 94), “a identidade profissional é um fenômeno social, constituída sob a influência da construção pessoal acerca da própria vida e do outro e na própria atividade profissional”.

⁹ Como essa expressão foi utilizada de forma muito negativa em alguns contextos, vale ressaltar que o propósito de sua utilização neste estudo é evidenciar unicamente a importância do trabalho na vida das pessoas.

O diagrama abaixo (2) apresenta alguns fatores que podem interferir, influenciar e fazer parte da construção das identidades pessoal e profissional. Nota-se também que esses fatores, inclusive, podem ter grande significação/interferência em ambas as identidades simultaneamente e de diferentes maneiras, por exemplo: contexto sócio-histórico e crenças e emoções. Os fatores citados, em particular, são extremamente relevantes no processo de construção identitária, sobretudo porque, como já salientado nesta pesquisa, a construção da identidade é contextual, isto é, depende da situação e das relações. Em relação às crenças e às emoções, tais conceitos, que serão abordados com detalhes mais adiante, dizem respeito a como cada indivíduo entende e sente as pessoas, as relações, a si mesmo e o seu redor, por isso, são, por inteiro, subjetivos.

Diagrama 2 - Relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente



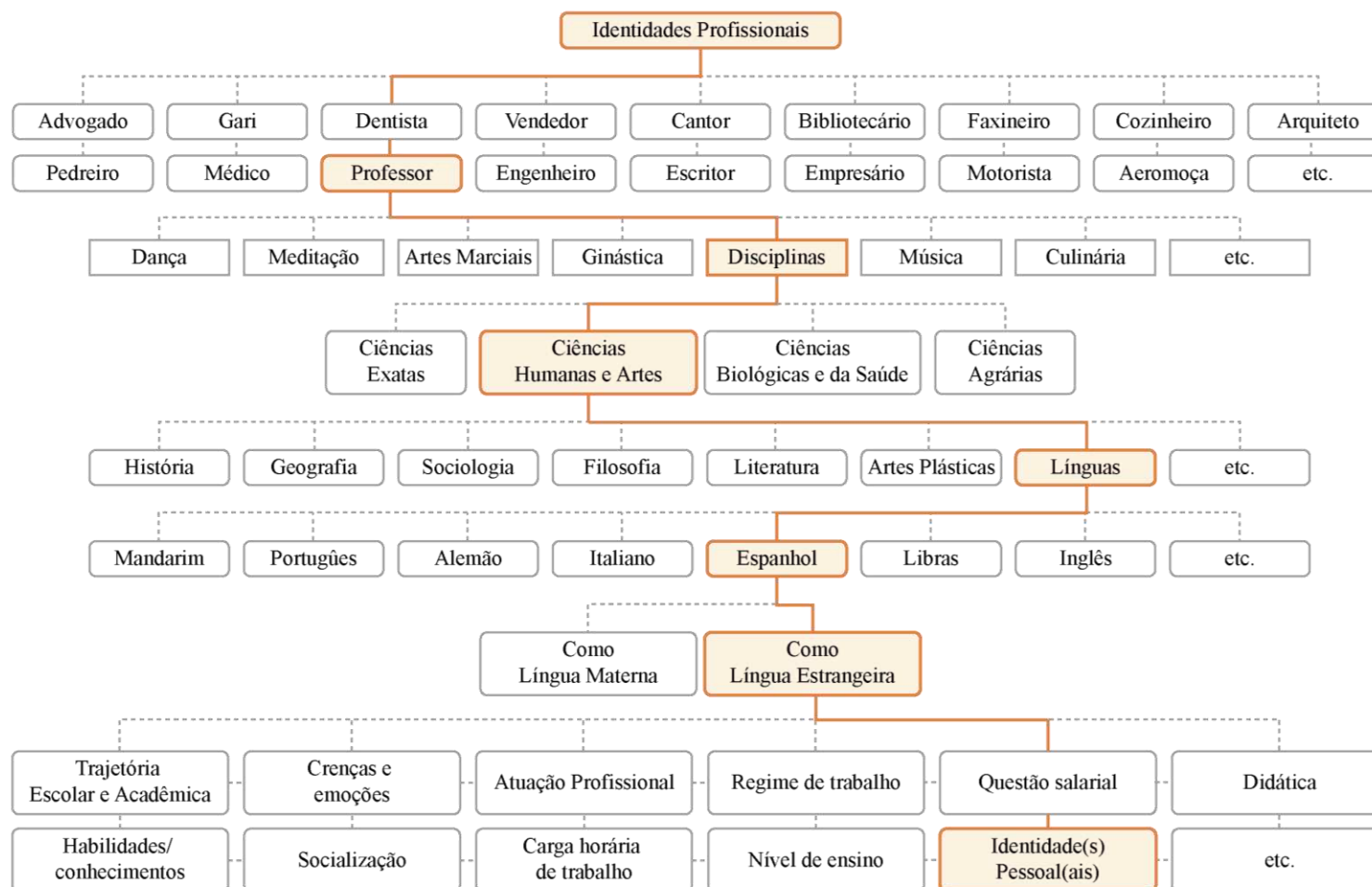
Fonte: Autoria própria (2023).

Além disso, o diagrama (2) apresenta a relação existente entre as identidades pessoal e profissional, podendo ser caracterizada como mútua e intrínseca, já que “[...] a pessoa e o profissional não se separam, mas se constituem mutuamente. Na construção de nossa identidade, somos muitos em um só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade” (Ferreira, 2014, p. 138 apud Bezerra, 2020, p. 439). Por isso, a identidade profissional também é, em simultâneo, heterogênea e singular, porque, ainda que duas pessoas façam parte e se reconheçam na mesma profissão e desempenhem as mesmas

funções, cada uma as exercerá de forma particular, e, portanto, desenvolverá uma identidade profissional única.

A título de exemplificação e, adentrando um pouco mais no assunto principal desta subseção, tem-se a docência. Essa identidade faz parte da identidade coletiva “profissional”, como evidenciado no diagrama a seguir (3). A identidade profissional, como se pode observar, é composta por inúmeras outras que se influenciam, se cruzam, se entrelaçam, se diferenciam e/ou se complementam.

Diagrama 3 - Exemplificação da multiplicidade das identidades profissionais existentes



Fonte: Autoria própria (2023).

Como apresentado, há incontáveis identidades profissionais. Para compor o diagrama (3), foram escolhidas apenas algumas. A identidade profissional docente é uma dentre muitas outras existentes (advogado, pedreiro, cantor etc.) e é constituída por várias outras, haja vista que há professores(as) de inúmeras áreas de atuação (dança, artes marciais, culinária etc.) e de diversas áreas do conhecimento (ciências exatas, ciências biológicas e da saúde e ciências humanas e artes etc.). Dentre cada uma dessas grandes áreas de conhecimento, há muitas outras possibilidades de grupos e, conseqüentemente, de identidades.

Os(As) professores(as) de línguas estrangeiras fazem parte da área das ciências humanas e artes, sendo que, novamente, dentro dessa identidade coletiva, há muitas outras, pois existem bastantes disciplinas que fazem parte dessa grande área (Geografia, Filosofia, Sociologia etc.) e também existem diversas línguas estrangeiras (Alemão, Mandarim, Italiano etc.).

Em relação ao Espanhol, especificamente à identidade de professor(a) de Espanhol como língua estrangeira, ela ainda pode ser fragmentada em muitas outras, a depender das especificações de trabalho de cada professor(a), desde as mais burocráticas, como regime de trabalho (dedicação exclusiva ou semiexclusiva) e relação de trabalho (concursado, contratado temporário, substituto etc.), a questões de cunho mais pessoal, como trajetória escolar e acadêmica, crenças e emoções, atuação profissional, metodologia de ensino, didática, forma de interação com os estudantes, forma de avaliação, entre outros. E há ainda a(s) identidade(s) pessoal(ais) de cada professor(a) que pode apresentar convergências com algum(ns) colega(s), mas, sem dúvidas, também apresentará divergência, já que, como reforçado por Morais e Macedo (2021, p. 84) “[...] mesmo com narrativas próximas as nossas, nunca as mesmas linhas estarão escritas na história do outro, sendo o título da nossa história identitária, algo único”.

Ademais, como bem salienta Caminha (2022, p. 612), “[...] as identidades tornam-se fragmentadas, dividem-se em várias outras identidades que serão determinadas por fatores externos ao sujeito, [...] a depender do contexto e das pessoas com quem se relaciona”. Por isso, ao mesmo tempo em que um indivíduo pode compartilhar a mesma identidade profissional com o outro, também apresentará divergências. Nesse sentido, ainda que existam muitos(as) professores(as) de Língua Espanhola como língua estrangeira, cada um dispõe de particularidades, fator que promove essa unicidade.

Todas essas ramificações possíveis em relação à identidade profissional garantem a ela certa complexidade de conceituação e a impossibilidade de abordar todos os seus aspectos e características, pois, como tratado e explicitado no diagrama 3 pelo uso de “etc.”, as identidades são inesgotáveis. Além disso, como elas acompanham as mudanças sociais, pode haver, no futuro, para além do surgimento de outra(s) profissão(ões) que, até então, não apresentam uma classificação e/ou uma identidade, a extinção de determinada(s) profissão(ões), por influência, inclusive, do processo de globalização, do desenvolvimento das tecnologias de informação e do crescente uso da internet na sociedade brasileira.

Observam-se, assim, outras duas notáveis características das identidades profissionais: fluidez e mutabilidade. Como reforçam Morais e Macedo (2021, p. 77), “a identidade do profissional professor é mutável, dinâmica, e surge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, não sendo estática, e não é externa de tal forma que possa ser adquirida”. Em outras palavras, a identidade profissional é processo e, desse modo, poderá/deverá ser construída, isto é, desenvolvida, ao longo da vida de cada indivíduo. O início dessa construção, muitas vezes, se dá de forma inconsciente, porque “[...] a pessoa-professor tem a sua identidade resultante de uma alquimia complexa e contínua de experiências, emoções, certezas e escolhas [...]” (Morais; Macedo, 2021, p. 7). Essa alquimia abrange as vivências da formação inicial e da atuação profissional e também as experiências anteriores e posteriores a elas.

Nesse sentido, Marchesi (2008) afirma que

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

A identidade profissional, em suma, compõe-se de diversas outras identidades que se interrelacionam e que têm a ver, por exemplo, com os diferentes contextos em que os(as) professores(as) se movem e atuam. Ademais, é influenciada por aspectos pessoais, sociais e também por aspectos cognitivos, visto que os(as) professores(as) precisam ter conhecimento do assunto que irão tratar. Os(As) professores(as) de Espanhol, em específico, precisam ter proficiência na língua, saber suas regras linguísticas e gramaticais, conhecer as variações linguísticas, ter conhecimento literário e cultural, entre

outros. Esse aspecto, embora seja mais intelectual, tem tanta importância quanto os outros, pois o conhecimento da disciplina que se ensinará é fundamental para uma boa atuação profissional e, por conseguinte, afeta diretamente a autoestima, a motivação e a satisfação do professor. É impossível ser um(a) bom(boa) professor(a) sem ter domínio do conhecimento, uma vez que a falta de domínio impede a principal função do trabalho docente: ensinar. Dominar o conteúdo, no entanto, não significa ser o dono do saber, mas ter segurança e responsabilidade ao abordar a matéria de sua incumbência.

Outro fator que pode favorecer o processo de construção da identidade profissional docente pelos(as) graduandos(as) é que, durante a sua extensa trajetória escolar, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os(as) licenciandos(as) tiveram contato com diversos professores(as) que, possivelmente, tiveram diferentes metodologias de ensino, didáticas, formas de avaliação e até mesmo formas de se relacionar com eles próprios, os(as) estudantes. Essa pluralidade de experiências no âmbito escolar pode facilitar a escolha da didática e metodologia de ensino que eles(as) utilizarão como docentes. Além disso, eles(as) chegam à universidade já possuindo um conjunto de conhecimento e ideias sobre o ensino e a instituição escolar.

Dessa forma, como os(as) licenciandos(as) já tiveram acesso direto a variadas práticas docentes ao longo da sua vida acadêmica, é comum que, ao iniciar a graduação, já tenham também um pré-conceito sobre o que é ser professor(a), as tarefas atribuídas ao profissional docente e, até mesmo, a idealização do tipo de professor(a) que almejam ser no futuro. Portanto, as imagens e crenças que os estudantes levam consigo quando começam a sua formação inicial também influenciam na construção da sua identidade. Inclusive, “[...] muitos professores iniciantes utilizam, como base, suas vivências como alunos, por meio da lembrança dos professores que teve (*sic*) e da maneira como lecionavam, para iniciar a sua experiência como professor” (Victor; Rausch, 2020, p. 10).

Em vista disso, as crenças que os(as) licenciandos(as) possuem sobre o fazer docente e sobre ser professor(a) é outro aspecto significativo na construção dessa identidade profissional. As crenças irão orientar o(a) futuro(a) professor(a) a se encontrar na profissão, ou seja, a encontrar o(a) professor(a) que ele(a) quer se tornar, por exemplo, como ele(a) quer atuar e interagir com os seus estudantes. Evidentemente, a trajetória acadêmica e profissional alimenta de modo direto as crenças que cada sujeito possui sobre o todo universo do ensino. Nesse sentido, de acordo com Barcelos (2006), as crenças constituem

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p.18).

Isso posto, as crenças podem ser entendidas como a compreensão que cada licenciando(a) tem sobre a profissão docente e tudo que ela envolve, isto é, o processo de ensino e aprendizagem, a instituição escolar, os(as) alunos(as) e sobre si mesmo. Por isso, é fundamental que as crenças sejam levadas em consideração e valorizadas na formação inicial, pois como afirma Leal (2015)

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

Evidencia-se, assim, e novamente, a grande relevância que as experiências, vivências e crenças dos(as) licenciandos(as), sucedidas antes e na formação inicial, possuem no processo de construção da identidade profissional. A identidade docente se constrói a partir das experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos(as) professores(as), desde os primeiros grupos de socialização, a família e a comunidade escolar, até a formação inicial e atuação profissional. Em outras palavras, a identidade profissional docente é construída num continuum, sendo a formação inicial uma etapa indispensável e que merece destaque, já que é nesse momento em que o(a) graduando(a) deverá aprender o mínimo necessário para a sua atuação futura e, além disso, como Moraes e Macedo (2021, p. 78) defendem: “[...] nas trocas com os colegas, professores e com os seus alunos durante os estágios supervisionados, vai internalizando novos modos de ser, vai inspirando e sendo inspirado, vai (des)construindo, vai ‘tecendo’ e sendo ‘tecido’ a cada experiência”.

Assim como as crenças, as emoções têm grande responsabilidade no processo de construção da identidade, porque, conforme comentado anteriormente, ensinar uma língua estrangeira envolve muitos conhecimentos, além dos teóricos e práticos, dentre eles, os conhecimentos cognitivos. Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018 apud Oliveira, 2021, p. 83) salientam que o ensino envolve, ainda, conhecimentos “relacionais e emocionais”, sendo todo esse conjunto de saberes – cognitivo, relacional e emocional - primordial para

o professor(a) “[...] lidar com situações complexas que a natureza de seu trabalho envolve”.

As emoções, segundo Barcelos (2015 apud Oliveira, 2021, p. 86-87), são

[...] construções dinâmicas de uma rede complexa que colorem nossas percepções e influência (*sic*) nossas ações, toda emoção existe para ajudar a movimentar a nossa vida, a mudar o que não está bom ou em desequilíbrio, para evitar algo ou, ainda, para ir em busca de algo que desejamos.

Portanto, para além de conceder movimento à vida de cada indivíduo, as emoções operam como uma “bússola” (Morais; Macedo, 2021), orientando e impulsionando o caminho a seguir. Em relação ao processo de formar-se professor(a), perceber as emoções experienciadas é fundamental para que os(as) licenciandos(as) se orientem na busca pelo seu eu profissional. Nessa busca, muitas emoções e sentimentos são percebidos, entre eles: alegria, frustração, prazer, amor, medo, insegurança, dúvida, nervosismo e vergonha. Essas vivências emocionais sinalizam, assim, o caminho a seguir, pois é necessário, especialmente em uma profissão que lida com seres humanos, que o(a) profissional-professor(a) se sinta bem realizando o seu trabalho.

Por isso, ainda que o início da atuação profissional possa ser difícil e conturbado, principalmente devido à falta ou pouca experiência dos licenciandos, as emoções e sentimentos relativos ao campo do prazer e da alegria precisam ser sobressalientes. “Precisam ser” não se trata de uma imposição, na verdade, essa expressão foi utilizada apenas para evidenciar que, experienciando emoções e sentimentos desse campo, a chance de o(a) professor(a) em formação se reconhecer com o ofício é maior, possibilitando, desse modo, o início da construção consciente da sua identidade profissional. A identificação de emoções e sentimentos tidos como “negativos”, por outro lado, pode gerar a não identificação como o ofício e até mesmo o abandono do curso. Claramente, é desejável que ocorra o primeiro, contudo, ambas as vivências são úteis e benéficas para o sujeito, já que, independentemente de qualquer circunstância, é substancial que ele encontre o seu caminho, seja na docência ou não.

Segundo Moraes e Macedo (2021, p. 81), ainda nessa perspectiva, “é no campo da sensibilidade, dos sentimentos que o processo de identificação acontece. É por meio de uma avaliação subjetiva daquilo que sente e daquilo que almeja, que as certezas são visualizadas [...]”. As emoções e sentimentos, assim sendo, podem possibilitar que os licenciandos se sintam pertencentes à profissão docente, o que é fundamental para que a

sua identidade profissional como professor(a) seja desenvolvida. Ainda de acordo com as autoras, “o professor ‘se vê’ como professor quando se sente professor” (Morais; Macedo, 2021, p. 81) e, embora o sentir-se professor(a) pareça ser algo simples, muitas vezes, na realidade, não é uma tarefa tão descomplicada assim. Isso porque as crenças e emoções são construídas contextualmente, nesse caso, a prática também assume grande importância.

Refletindo sobre isso, recordei-me de alguns episódios da minha trajetória profissional e escrevi um breve relato¹⁰, buscando lembrar como me identifiquei e/ou me identificava em cada época em relação aos trabalhos que eu realizava e o que influenciou no meu processo de identificação com o ofício. O relato diz o seguinte:

Eu comecei a trabalhar por volta dos meus 8 anos de idade. Cuidava de uma bebezinha chamada Gabrielle. Alimentava-a, trocava-a, dava banho, brincava e passeava com ela. Além dela, depois, apareceram outras pessoas procurando o serviço. Nos finais de semana, minha casa ficava cheia de crianças, eram pelo menos umas seis. No entanto, nunca me havia identificado babá. Também trabalhei em uma casa de família, limpando, lavando as roupas, passeando com os cães e auxiliando no almoço. Iniciava o trabalho às 8 horas da manhã e saía logo após o almoço, até 12h30, porque eu devia estar na escola às 13 horas. Fiquei nessa casa por mais de um ano, mas também nunca me havia identificado como empregada doméstica. Antes de iniciar esse trabalho e também após sair dele, eu costumava limpar algumas casas do meu bairro. Na mesma semana, eu ia a, no mínimo, duas casas. Porém, também nunca me havia identificado faxineira.

Antes disso tudo, ainda muito novinha, eu catava latinha, papelão e caixote na rua e em festas no bairro para vender. A dona Divina, uma senhora muito querida do bairro, comprava os caixotes para usar a madeira no seu fogão à lenha. Cada caixote era o que mais valia: os tão cobiçados 25 centavos. Mas, mesmo realizando essa tarefa, também nunca me havia identificado catadora, recicladora ou algo do tipo. Mais tarde, como eu era estudante de escola pública, saudosa Alice Loureiro, fui contemplada com a bolsa Bic-Júnior. Recebia a quantia de 100 reais mensais para fazer pesquisa na Universidade Federal de Viçosa, sendo orientada por um professor da instituição. No

¹⁰ Assim como foi feito com os participantes desta pesquisa, no relato são apresentados codinomes para resguardar as pessoas mencionadas.

entanto, nunca me havia identificado pesquisadora. Já com a maioria, trabalhei em uma empresa de aluguel de veículos, em uma outra vendendo softwares por telefone e em mais uma como modelo e vendedora de produtos para o cabelo. Porém, mais uma vez, eu nunca me havia identificado secretária, auxiliar de telemarketing, modelo fotográfica ou auxiliar de vendas.

A prática é importante para a autoidentificação profissional? Sem dúvidas. Mas não é obrigatoriamente o fator essencial para que essa autoidentificação aconteça. No meu caso, embora desempenhando bem as funções de cada profissão mencionada e recebendo para tal, eu não me reconhecia pertencente a elas por vários motivos – pouca idade, falta de experiência, falta de outras oportunidades etc. –, sendo o principal deles o fato de eu ter ciência de que aquilo era momentâneo. Ciência de que, no futuro, eu teria uma outra profissão. Isso porque, sem desmerecer nenhuma das profissões citadas, eu não me reconhecia nelas, principalmente porque almejava entrar na universidade. Ademais, eu tinha claro, para mim, que é fundamental gostar do que faz; eu não gostava nada da área da limpeza, por exemplo, mas fazia por necessidade.

Logo, estar em um ambiente escolar, conviver com colegas de profissão, ministrar aulas e ter contato direto com os alunos, ou seja, ter a oportunidade da prática ainda na formação inicial pode contribuir muito para a construção da identidade profissional dos(as) licenciandos(as), inclusive porque essa experiência gerará diferentes emoções e sentimentos no(a) professor(a) em formação, até mesmo o sentimento de pertencimento à docência. Dessa forma, quanto antes a atuação profissional ocorrer, melhor será para o(a) professor(a) em formação e para a construção consciente da sua identidade profissional docente. Contudo, como evidenciado no exemplo, também pode acontecer o contrário: ele também poderá se sentir deslocado, sentir que essa realidade profissional não é pra ele e, por conseguinte, poderá seguir outro caminho.

No relato, busquei enfatizar que, mesmo exercendo as tarefas de variadas profissões e sendo paga para tal, eu, ainda assim, não me reconhecia pertencente ao ofício. Relacionando com o tema principal desse capítulo, apenas estar em um curso de licenciatura, portanto, pode não ser suficiente para que os(as) graduandos(as) se tornem, de fato, professores(as), e, principalmente, para que eles(as) se reconheçam professores(as), se sintam pertencentes a essa profissão e desenvolvam conscientemente sua(s) identidade(s) profissional(is) docente(s). Isso ocorre, como também foi enfatizado no exemplo, em razão das inúmeras influências que o processo de identificação sofre, de

diversos fatores e âmbitos da vida, o que marca sua profundidade, complexidade e subjetividade.

À vista disso, outro fator que influencia diretamente no processo de construção da identidade profissional docente, e que não foi comentado anteriormente, são as demandas e a valorização social da profissão. No Brasil, a Lei nº 11.114/05¹¹ postula que o ensino fundamental é obrigatório a partir dos seis anos de idade. Nessa perspectiva, a profissão docente é a profissão com que todos, por lei, têm (ou deveriam ter) contato direto, ao menos na infância. Em outras palavras, é uma profissão a qual ocupa uma dimensão considerável na sociedade e que, até mesmo por esse contato, possui fortes demandas sociais. Dentre elas, a sociedade espera, muitas vezes, que o(a) professor(a) seja um modelo, um exemplo para os(as) estudantes e que cumpra muitas outras funções para além de ensinar. No entanto, como se é sabido, o(a) professor(a) é um ser humano como qualquer outro e pode não ser, ou não querer ser, um exemplo para o outro, sobretudo nos outros âmbitos da vida. Ademais, ele(a) pode não se sentir bem executando funções que não dizem respeito à docência, e para as quais, geralmente, não será remunerado(a).

Além disso, diferentemente de outras carreiras, a sociedade tem certa dificuldade de considerar a docência como uma profissão, o que prejudica a valorização social e, conseqüentemente, financeira do cargo. Embora o cenário do professorado não seja tão animador, faz-se extremamente necessário apresentá-lo aos(às) licenciandos(as), pois, conforme afirma Pimenta (1999, p. 19), “uma identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...]”.

Conhecer as leis que regem a educação brasileira, dessa forma, não apenas é importante como necessário, porque, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's) de Língua Estrangeira Moderna (LEM),

[...] apresenta grande parte das demandas sociais que estabelecem a função social do professor e segundo porque, ao fazer essa apresentação, estabelecem referências teórico-metodológicas para a sua atuação, evidenciando discursos que predefinem a sua identidade docente (Caminha, 2022, p. 618).

As demandas sociais, desse modo, influenciam diretamente na construção da identidade e na atuação profissional docente. Para que o(a) professor(a) em formação

¹¹ Informação obtida em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-obrigatorio#:~:text=Quantos\(as\)%20anos%2Ffases,Lei%20n%C2%B0%2011.114%2F05](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-obrigatorio#:~:text=Quantos(as)%20anos%2Ffases,Lei%20n%C2%B0%2011.114%2F05). Acesso em: 06 set. 2023.

desenvolva sua identidade profissional, de acordo com Sainsaulieu (1997 apud Santos, 2005, p. 133), há três condições:

“[...] uma condição afetiva (identificamo-nos mais com o modelo que nos é mais gratificante); uma condição de similitude (a identificação é facilitada pela presença de elementos comuns entre o sujeito e o modelo); uma condição de poder (a identificação revela-se mais importante, se o modelo possui prestígio)”.

Esta pesquisa segue as ideias do autor, no entanto, considera que algumas condições, em se tratando da profissão docente, são mais relevantes que outras, pois, na contemporaneidade, dificilmente, alguém escolherá tal profissão levando em consideração a valorização social e financeira dela. Por isso, considero que as condições afetiva e de similitude são mais determinantes. Ademais, acredito que a significação social é, de fato, relevante, porém a significação que cada professor(a), e também professor(a) em formação, atribui ao seu próprio ofício é muito mais forte nesse processo de construção identitário.

A construção da identidade de um(a) professor(a) e professor(a) em formação de Espanhol como LE é, inegavelmente, multifacetada, pois, conforme postula Rajagopalan (2004, p. 69), “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Portanto, a língua é um fator marcante na construção da identidade e afeta diretamente não somente o(a) professor(a) como os(as) seus(suas) estudantes, já que “o professor de espanhol ao lidar com várias identidades e ensinar uma ‘outra’ cultura está assim inventando sua(s) própria(s) identidade(s) e contribuindo para invenção de outra(s) identidade(s) pessoal(is) e socia(is) dos alunos” (Vieira, 2021, p. 226).

Conclui-se que o processo de constru(ação) da identidade docente necessita, indiscutivelmente, de ação e, simultaneamente, se trata também de um processo incompleto, dado que

[...] o conhecimento é inacabado; sempre existe algo para aprender e, com isso, a constituição da identidade profissional, marcada por trocas, reflexões e conflitos que contribuem para a solidificação desta construção aberta, é um movimento contínuo de formação (Santos; Martins; Gimenez, 2021, p. 25).

Tendo em vista essa ponderação, assim como o conhecimento é inacabado, assim como os(as) professores(as) precisam estar constantemente estudando e se atualizando, assim como a língua está em constante transformação, a identidade profissional docente também está. Ela faz parte desse movimento e é construída por ele em um continuum. E, para além de todos os influentes e desdobramentos da identidade profissional mencionados nesse capítulo, é importante salientar, como também foi evidenciado no relato acima, o quanto a identidade pessoal e a subjetividade são significativas nesse processo de formar-se e reconhecer-se professor(a) de Espanhol.

CAPÍTULO 3 - TRAÇANDO O PERCURSO: COMPOSIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo, constituído por cinco seções, apresento os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, discorro sobre a natureza da pesquisa, que se caracteriza como qualitativa. Na sequência, apresento o contexto investigado (curso de graduação em Letras Português-Espanhol da UFV), o perfil dos participantes (6 licenciandas e 10 egressos(as) do curso de Letras Português-Espanhol) e os instrumentos utilizados para geração de dados (questionário e entrevista semiestruturada on-line). Por fim, disserto sobre o modo como os dados obtidos foram analisados, de acordo com os parâmetros de análise de conteúdo (Bardin, 2012).

3.1. Natureza da pesquisa

Esse é um estudo de cunho qualitativo (Oliveira, 2010), interpretativista e descritivo (Rees, 2008), uma vez que busca compreender como os(as) licenciandos(as) e egressos(as) do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de Viçosa (UFV) se identificam ou se identificaram nesse processo de formar-se professor(a), considerando e respeitando a subjetividade e a individualidade de cada participante. A pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, na medida em que estimula o participante a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão.

A abordagem qualitativa, de acordo com Chueke e Lima (2012, p. 65), “[...] entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa”. Portanto, embora os participantes façam parte do mesmo contexto de formação, reconhece-se, ainda que possa haver alguma semelhança, que a experiência de cada um é única, já que cada um vivencia o curso de determinada forma, além de pertencer a uma realidade sócio-histórica singular. Essa abordagem garante, conseqüentemente, uma maior riqueza e diversidade nos resultados da pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2017)

[...] busca a “intensidade do fenômeno”, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (Minayo, 2017, p.2).

Dessa forma, cada dado gerado pelos participantes é importante para uma interpretação eficiente, sendo a dimensão sociocultural um fator necessário para melhor compreensão do fenômeno. A interpretação, bem como a atribuição de significados, ainda de acordo com a autora, são operações básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Com outras palavras, Minayo (2010) caracteriza o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (p. 57). Em consonância, para Oliveira (2010), as principais características da pesquisa qualitativa são:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (Oliveira, 2010, p. 15).

Esse tipo de pesquisa se volta para os participantes, tendo-os como principal fonte de conhecimento, sendo o processo e a atribuição de significados essenciais. Assim, este estudo é interpretativista porque “[...] procura interpretar, de forma holística, o significado das experiências de uma pessoa, de um evento, ou de um grupo” (Rees, 2008, p. 257), de forma que “[...] ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e de criação” (Rees, 2008, p. 258). Além disso, também se trata de um estudo descritivo porque, ainda de acordo com Rees (2008), na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa descrever o caminho percorrido para interpretar os dados, dessa forma, busca-se, aqui, conhecer, descrever e interpretar a realidade estudada.

3.2. Descrição do contexto

O curso de Formação Inicial em Letras, habilitação Português-Espanhol, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), foi criado em 2007 e começou a funcionar no primeiro semestre letivo de 2010. O departamento de Letras faz parte do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da instituição e oferece sessenta (60) vagas de estudo

anualmente. Ademais, dispõe da modalidade de ensino presencial e noturna, tendo como prazo padrão de duração quatro anos e meio.

O Projeto Pedagógico do curso de Letras Português-Espanhol (doravante PPE), sinaliza, como foi tratado na sessão anterior, que a graduação é “[...] o começo de uma história de busca pelo conhecimento e pelo aperfeiçoamento profissional” (PPE, 2013, s/p). Partindo dessa premissa, o curso preza pela formação crítica, transcendendo a repetição da “forma” e possui os seguintes objetivos:

Formar professores de Português e Espanhol para atuação desses profissionais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
Promover a reflexão crítica sobre o papel do professor de língua materna e estrangeira na sociedade e sobre sua prática pedagógica.
Desenvolver e/ou ampliar a competência linguística em Língua Espanhola e Língua Portuguesa, preparando o discente para o uso e o estudo analítico e reflexivo dessas línguas.
Desenvolver a competência leitora e crítica no âmbito da literatura, tanto brasileira, como portuguesa, espanhola e dos diferentes países da América de língua espanhola, preparando o discente para utilizar esses conhecimentos na prática docente. (Projeto Pedagógico Do Curso De Letras Português-Espanhol da UFV, 2013, s/p).

Trata-se de um curso de licenciatura plena em habilitação dupla, logo, tem-se como finalidade principal capacitar os(as) licenciandos(as) para atuar no magistério nas áreas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola e suas respectivas literaturas no Ensino Fundamental e Médio, como postulado em seu PPE (2013) “[...] Abrangendo estudos linguísticos e literários em língua portuguesa e espanhola, vinculados às tradições ibéricas e latino-americanas, o curso procura dar atenção à formação teórica e prática na área das linguagens e suas implicações sociais e educativas” (PPE, 2013, s/p). Para além dessa finalidade, os(as) egressos(as) do curso também poderão atuar em cursos livres de idiomas, na revisão de textos e na análise e elaboração de materiais didáticos das áreas supracitadas.

As atividades desenvolvidas nessa graduação seguem a legislação vigente, Lei nº. 9394/96 – LDB, e algumas Resoluções: o CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002; Resolução CONAES nº. 1, de 17 de junho de 2010; e Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Respectivamente, elas instruem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e a criação do Núcleo Docente

Estruturante, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena. Além desses, o curso também se fundamenta na Lei nº. 9795, de 27 de abril de 1999, e no Decreto nº. 4281, de 25 de junho de 2002, que exigem a inclusão da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente. O curso ainda é amparado pelos documentos normativos da UFV, sendo o principal deles o Regime Didático de Graduação, o qual apresenta as normas e os procedimentos que orientam a vida acadêmica na universidade, reunindo os direitos e deveres dos discentes e docentes.

No que tange a sua estrutura curricular, o curso se afirma interdisciplinar e “integra a teoria e prática em quase todas as disciplinas onde essa articulação se faz necessária” (PPP, 2013). Ainda de acordo com o seu PPP, o conteúdo do curso pode ser dividido em três núcleos: Núcleo de Conteúdos Básicos (NCB), que se referem a disciplinas introdutórias, como Fundamentos de Língua Espanhola, Linguística I e Teoria da Literatura I; Núcleo de Conteúdos de Formação Profissional (NCFP), que diz respeito aos conteúdos que conferem aos(as) estudantes as competências necessárias para o exercício da profissão, por exemplo, as disciplinas de Língua Espanhola (I, II, III, IV, V e VI) e Portuguesa (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe etc.), as Literaturas Portuguesas, Hispano-americana e Espanhola, e as disciplinas de estudos profissionalizantes (Metodologia Científica, Leitura e Produção de Textos em Língua Espanhola etc.); e, por fim, fazem parte do Núcleo de Conteúdos de Educação Básica (NCEB) as disciplinas voltadas para a pesquisa e produção de conhecimentos pedagógicos (Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, Didática etc.). Todos esses núcleos se integram e se interrelacionam.

A carga horária total do curso sofreu alteração há pouco tempo e o número de horas totais é de 3285 horas, sendo que 2865 horas contemplam as disciplinas obrigatórias e 420 horas as disciplinas optativas. De acordo com a Matriz Curricular do curso, as disciplinas obrigatórias correspondentes à área de Espanhol são: Língua Espanhola I (LET 170); Língua Espanhola II (LET 171); Língua Espanhola III (LET 172); Língua Espanhola IV (LET 271); Língua Espanhola V (LET 370); Literatura Hispano-Americana I (LET 374); Literatura Espanhola I (LET 474); Leitura e Produção de Textos em Língua Espanhola (LET 277); Fundamentos Metodológicos do Ensino de Espanhol (LET 278); Língua Espanhola VI (LET 371); Literatura Espanhola II (LET 475); Literatura Hispano-Americana II (LET 375); Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I (LET 476); Literatura Espanhola III (LET 478); Literatura Hispano-Americana III (LET 376); e

Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II (LET 477). Com exceção das disciplinas de estágio, que têm uma carga horária maior (120h), as demais possuem 60 horas de duração cada, totalizando, assim, 1080 horas destinadas às matérias obrigatórias de Espanhol.

Além das disciplinas mencionadas, os(as) licenciandos(as) também cursam as correspondentes à área de LP. As disciplinas estão divididas no currículo, em forma de sugestão, em 9 semestres, o que equivale a uma média de 5 disciplinas por semestre (salvo as disciplinas optativas). A área de Espanhol conta com quatro professores(as) efetivos e uma professora leidora procedente de um convênio – temporário – entre Brasil e Espanha. O curso de Letras Português-Espanhol da universidade, em seus 14 anos de funcionamento, formou cerca de 57 professores(as) e, atualmente, possui 48 matriculados(as)¹².

3.3. Descrição dos participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida na UFV e conta com dois grupos distintos de participantes: (1) licenciandos(as) do curso de Letras Português-Espanhol a partir do 5º período e (2) egressos(as) do curso de Letras Português-Espanhol dos últimos cinco anos. O público-alvo deste estudo foi delimitado a partir de uma autorreflexão sobre minha formação inicial, realizada nessa área de conhecimento e nessa mesma universidade.

Optei por delimitar o período mínimo cursado pelos licenciandos(as), pois entendo que, com dois anos de formação, os(as) estudantes possam ter cursado bastantes disciplinas e tenham mais familiaridade com o Espanhol e o curso de forma geral. Outrossim, a pesquisa prevê a participação dos(as) estudantes formados recentemente (últimos cinco anos), pois, se os(as) egressos(as) estiverem atuando, também será possível comparar os dois grupos e evidenciar se a prática é e/ou foi um fator relevante para a construção de sua identidade profissional. A partir do relato de ambos os grupos,

¹² Dados fornecidos pela secretaria do curso de Letras da UFV no dia 24 de janeiro de 2024. Segundo a secretaria, esses números variam muito, pois, a todo momento, há estudantes entrando ou saindo: há formados(as) reingressando para uma segunda habilitação ou reingressando por reconsideração de desligamento ou abandono. Também há o edital de vagas ociosas, que possibilita que estudantes(as) de outras instituições ingressem no curso, inclusive alunos(as) da UFV podem realizar mudança de curso. Da mesma forma, há alunos(as) saindo, sendo desligados(as), abandonando ou trocando de curso, trancando a matrícula, entre outros.

licenciandos e licenciados, devido à diferença cronológica, poderá ser constatado, ademais, se houve alguma mudança em relação ao processo de formação oferecido.

Para o início da geração de dados, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP-UFV), sob registro CAAE de número 66541122.3.0000.5153 na Plataforma Brasil (parecer substanciado de número: 5.991.437, emitido em 10 de abril de 2023) (Anexo A). Desta forma, este estudo obedeceu a todas as exigências requeridas, a fim de preservar a identidade pessoal e profissional dos participantes.

Para contato com os(as) estudantes e egressos(as) e realização do convite para participar da pesquisa, elaborei um e-mail com os dados principais da pesquisa e um questionário de identificação via *Google Forms* (Anexo B) para que os(as) interessados(as) informassem seus dados. O questionário de identificação solicitava as seguintes informações: nome completo, gênero, faixa etária, a habilitação escolhida no curso, o período que está cursando (para graduandos(as)), o ano de formatura (para egressos(as)) e os dados de contato (e-mail e telefone). Além disso, os participantes informaram a preferência pela forma de contato, optando por e-mail, mensagem via *WhatsApp* ou chamada telefônica.

Em seguida, solicitei que a secretária do curso de Letras compartilhasse esse e-mail com os sujeitos mencionados via canal institucional. Ademais, almejando alcançar a todos os possíveis participantes, já que os(as) egressos(as) que não possuem mais vínculo com a universidade perdem o acesso ao e-mail institucional, o convite também foi compartilhado em grupos do curso no *Facebook* e, para alguns, como eu já possuía seu contato, o convite se deu de forma mais direta, via *WhatsApp*. A partir dos dados fornecidos no questionário de identificação, os interessados foram contatados individualmente pelo canal de sua preferência para que fossem informados sobre todo o processo da pesquisa, inclusive quanto ao rigor ético.

Após a realização do convite, respeitando o livre desejo dos convidados em participar voluntariamente do estudo, as entrevistas semiestruturadas foram marcadas. Para a realização desta pesquisa, não foi estipulado um limite mínimo de número de participantes, mas foi prevista a participação de até 20 estudantes e egressos(as), de acordo com o aceite para participação.

Vale ressaltar que os únicos critérios adotados para seleção dos(as) participantes foram os seguintes: estar matriculados(as) no curso de Letras na habilitação Português-Espanhol da UFV a partir do 5º período ou ter se formado no curso nos últimos cinco

anos. O questionário recebeu vinte e uma (21) respostas, no entanto, duas (2) interessadas ainda estavam cursando o 1º período do curso e uma (1) interessada não estava matriculada no curso de Letras, por isso não foram selecionadas. Dessa forma, com base nos critérios supracitados, dezoito (18) pessoas demonstraram interesse em participar, entre elas oito (8) licenciandas e dez (10) egressos(as), porém, uma (1) interessada não compareceu à entrevista e outra não retornou o convite enviado. Por fim, a pesquisa foi realizada com dezesseis (16) participantes, sendo seis (6) licenciandas e dez (10) egressos(as).

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C) e buscando resguardar a identidade dos participantes, instiguei que eles escolhessem um nome fictício para utilização no estudo. Portanto, é importante destacar que todos os nomes que serão apresentados são pseudônimos e a maioria (12) foi escolhida pelos próprios sujeitos da pesquisa. Para os quatro participantes que não conseguiram escolher um nome ou simplesmente optaram por não escolher no dia da entrevista, já que como nenhuma pergunta elaborada era de cunho obrigatório, atribuí um nome aleatório.

Conforme descrito no Quadro 1, o grupo de participantes licenciandos é formado em sua totalidade (6) por mulheres, representadas por seus pseudônimos. A maioria (4) é jovem, está na faixa etária entre 18 e 21 anos, uma (1) está na faixa etária entre 22 e 25 anos e a outra tem mais de 30 anos. Três (3) participantes se encontram no 5º período do curso, período mínimo estipulado para participação na pesquisa, duas (2) estão no 7º período e uma (1) está no 9º. Todas, pelo menos em algum momento do ensino regular, cursaram educação pública e duas (2) estudaram também na rede privada de ensino. Além disso, em relação à participação em algum projeto na universidade, todas são bolsistas e apenas uma (1) não participou de algum projeto como voluntária durante a sua trajetória acadêmica até então. Por fim, atualmente, apenas uma (1) possui vínculo empregatício.

Quadro 1 - Informações gerais das participantes da pesquisa (licenciandas)

Pseudônimo	Faixa etária	Período do curso	Ensino Regular	Possui alguma bolsa	Fez/ faz algum voluntariado	Vínculo empregatício
Gabriela	22-25 anos	7º	Ed. Pública	Sim	Sim	Não
Kaoro	Acima de 30 anos	9º	Ed. Pública	Sim	Não	Não
Lais	18-21 anos	5º	Ed. Pública/ Privada	Sim	Sim	Sim
Lara	18-21 anos	5º	Ed. Pública	Sim	Sim	Não
Marcela	18-21 anos	5º	Ed. Pública	Sim	Sim	Não
Yara	18-21 anos	7º	Ed. Pública/ Privada	Sim	Sim	Não

Fonte: Autoria própria (2023).

O segundo grupo de participantes, como pode ser observado no Quadro 2, é composto por dez (10) egressos(as) formados(as) no período de 2017 a 2020, sendo que um (1) se formou em 2017, cinco (5) se formaram em 2018, três (3) se formaram em 2019 e um (1) se formou em 2020. Dentre eles, representados por seus pseudônimos, oito (8) são mulheres e dois (2) são homens. Nove (9) participantes têm idades entre 26 e 30 anos e um (1) possui idade acima de 30 anos. Em relação ao ensino regular, todos cursaram educação pública e dois (2) também estudaram na rede privada. Além disso, todos participaram de algum projeto na universidade como bolsistas e apenas dois (2) não fizeram algum trabalho voluntário.

No que tange à ocupação atual, apenas dois (2) não possuem vínculo empregatício (Ana e Helena) e uma (1) não exerce a profissão docente (Sofia). Os sete (7) restantes seguem atuando na área da docência, Mariana e Lupita atuam como professoras de Português; Juninho, Maria e Marcelo trabalham com a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola; a Tainá leciona Espanhol; e a Juliana exerce a sua segunda formação (pedagoga), trabalhando como professora de apoio.

Quadro 2 - Informações gerais dos(as) participantes da pesquisa (egressos(as))

Pseudônimo	Faixa etária	Ano de formatura	Ensino Regular	Possuiu alguma bolsa	Fez algum voluntariado	Vínculo empregatício
Ana	26-30 anos	2018	Ed. Pública	Sim	Sim	Não
Helena	26-30 anos	2019	Ed. Pública	Sim	Não	Não
Juliana	26-30 anos	2018	Ed. Pública	Sim	Sim	Sim
Juninho	26-30 anos	2020	Ed. Pública	Sim	Sim	Sim
Lupita	26-30 anos	2018	Ed. Pública	Sim	Sim	Sim
Maria	Acima de 30 anos	2018	Ed. Pública	Sim	Sim	Sim
Mariana	26-30 anos	2017	Ed. Pública/ Privada	Sim	Não	Sim
Marcelo	26-30 anos	2019	Ed. Pública	Sim	Sim	Sim
Sofia	26-30 anos	2018	Ed. Pública/ Privada	Sim	Não	Sim
Tainá	26-30 anos	2019	Ed. Pública	Sim	Sim	Sim

Fonte: Autoria própria (2023).

3.4. Instrumentos de geração de dados

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados dois (2) instrumentos de geração de dados on-line: aplicação de Questionário via *Google Forms*, para conhecer os(as) interessados(as) e coletar as informações de contato, e Entrevista Semiestruturada, realizada de forma individual pelo *Google Meet*, a fim de conhecer os pontos de vista dos(as) participantes sobre o curso de Letras e a formação que recebem e/ou receberam e, especificamente, como se identificam ou se identificaram nesse processo de formar-se professor(a).

O Quadro 3 apresenta as informações mais detalhadas sobre as datas em que a geração dos dados foi realizada:

Quadro 3 - Informações sobre a geração de dados (2023)

Participante	(L)icenciando ou (E)gresso	Recebimento do questionário	Assinatura do TCLE e realização da entrevista
Ana	E	05/06	28/06
Gabriela	L	09/06	23/06
Helena	E	13/06	20/06
Juliana	E	14/06	28/06
Juninho	E	05/06	21/06
Kaoro	L	13/06	22/06
Lais	L	13/06	20/06
Lara	L	05/06	01/07
Lupita	E	19/06	27/06
Marcela	L	14/06	19/06
Marcelo	E	05/06	23/06
Maria	E	14/06	28/06
Mariana	E	06/06	26/06
Sofia	E	07/06	27/06
Tainá	E	06/06	26/06
Yara	L	15/06	19/06

Fonte: Autoria própria (2023).

Conforme mencionado, para a realização da geração de dados desta pesquisa, foram utilizados dois tipos de instrumentos, no entanto, o questionário, como o próprio nome atribuído a ele infere, “de identificação”, foi utilizado apenas para identificar, isto é, conhecer e coletar as informações básicas de contato dos interessados em participar do estudo. Dessa forma, será detalhado, a seguir, apenas o instrumento utilizado efetivamente para gerar os dados que serão analisados nessa dissertação.

3.4.1. Entrevista semiestruturada

As entrevistas, como expresso no quadro anterior (3), foram realizadas no período de 19 de junho a 1 de julho de 2023, conforme a disponibilidade dos(as) participantes. Todas as entrevistas foram feitas de forma on-line e individual, pelo *Google Meet*, e gravadas em áudio pelo aplicativo *WhatsApp* e *OBS Studio* para posterior transcrição. O tempo de gravação médio das entrevistas foi de 70,75 minutos. No Quadro 4 é exibido, além desse dado, o tempo de gravação individual, o tempo de gravação por grupo de participantes (licenciandas e egressos(as)) e o tempo de gravação total.

Quadro 4 - Duração da gravação das entrevistas

Participantes		Tempo de gravação em minutos			
		Individual	Por grupo	Total	Médio
Licenciandas	Gabriela	120	555	1132	70,75
	Kaoro	160			
	Lais	50			
	Lara	115			
	Marcela	65			
	Yara	45			
Egressos(as)	Ana	46	577		
	Helena	79			
	Juliana	51			
	Juninho	66			
	Lupita	45			
	Marcelo	67			
	Maria	45			
	Mariana	57			
	Sofia	41			
	Tainá	80			

Fonte: Autoria própria (2023).

Observa-se que o tempo mínimo de gravação foi de 41 minutos e o tempo máximo de 160 minutos. Embora o grupo de licenciandas tenha menos participantes (6) em relação ao grupo de egressos (10), o tempo de gravação total foi quase equivalente, tendo apenas 22 minutos de diferença. As gravações mais longas, superiores a 100 minutos, foram feitas nas entrevistas com as licenciadas, por outro lado, as gravações mais curtas, em sua maioria, foram efetuadas nas entrevistas com os egressos(as).

A entrevista, de acordo com Gil (2008), é uma forma de interação social, haja vista que há um compartilhamento entre o investigador e o investigado, a fim de gerar dados que possam ser interessantes para a investigação. Trata-se, portanto, de uma conversa intersubjetiva que busca conhecer uma realidade a partir da fala dos próprios sujeitos que fazem ou fizeram parte do contexto escolhido. Nessa linha, Scribano e De Sena (2020) conceituam entrevista como

[...] um instrumento de observação e indagação científica utilizado com o objetivo de conhecer o(s) olhar(es), perspectiva(s) e o quadro referencial a partir do qual pessoas e atores organizam e compreendem seus entornos, e orientam seus comportamentos. Constitui uma modalidade de conversa que permite conhecer o que as pessoas sabem, acreditam e pensam, em relação à sua bio-grafia, aos sentidos dos fatos, sentimentos, opiniões, emoções, ações e valores. Para poder realizá-la é necessária a interação entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, a fim de abrir caminho para a fala e a escuta (Scribano, A.; De Sena, A., 2020, p. 22).

Por todo o exposto, a entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento de geração de dados deste estudo. Considero a experiência vivenciada por cada participante no curso de Letras Português-Espanhol e valorizo, conforme levantado por Scribano e De Sena (2020), a sua “bio-grafia”, que é fundamental para compreender o processo particular de formação de cada um. Além disso, esse procedimento também possibilita que os participantes, conscientemente ou não, reflitam sobre o assunto abordado. Portanto, a partir da entrevista semiestruturada, nas palavras de Duarte (2004), o entrevistado “[...] estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias” (p. 200).

Os roteiros das entrevistas (anexos D e E) foram elaborados com base nos objetivos traçados e, inicialmente, continham quatorze (14) perguntas sobre a formação inicial dos participantes, o processo de autorreconhecimento como aprendiz de Língua Estrangeira e/ou professor(a) em formação de Língua Estrangeira, os fatores contribuintes para isso, a atuação ainda na formação inicial, como foi essa experiência etc. No entanto, a partir de novas leituras realizadas, outras perguntas foram elaboradas, totalizando vinte e três (23) perguntas para o roteiro dos(as) licenciandos(as) e vinte e quatro (24) perguntas para o roteiro dos(as) egressos(as). Todavia, conforme se prevê para esse tipo de entrevista, sendo essa inclusive uma de suas vantagens, no decorrer dos encontros, de acordo com as informações apresentadas por cada participante e com o que julguei ser relevante para o estudo, novas perguntas foram elaboradas. As perguntas iniciais do roteiro repetem, propositalmente, parte do conteúdo do questionário de identificação, a fim de comprovar e triangular tais informações.

Para posterior análise, as entrevistas foram gravadas em formato de áudio pelo aplicativo *WhatsApp* e pelo programa *OBS Studio*, para garantir que não houvesse nenhum contratempo e que a transcrição pudesse ser feita da melhor forma. A gravação foi de extrema importância para que eu centrasse minha atenção no assunto da entrevista e nos entrevistados, não me preocupando, assim, com o tempo ou em tomar notas. A transcrição garante melhores resultados e interpretações mais profundas dos fatos, já que possibilita que o entrevistador volte quantas vezes julgar necessário ao conteúdo da entrevista, analisando-o mais detalhadamente.

Inicialmente, utilizei o programa de transcrição automática e on-line disponível no *Word 365*, no entanto, como apresentava bastantes distorções nas falas, falta de pontuação e não diferia letras maiúsculas de minúsculas, por achar mais produtivo, optei

por fazer a transcrição¹³ de forma manual. Por isso, visando otimizar o tempo e seguindo os interesses desta pesquisa, as entrevistas não foram transcritas na íntegra. Algumas falas foram suprimidas, indicadas por [...] nas transcrições, pois são tangentes aos objetivos da pesquisa. Também retirei, apontado pelo uso de [xx], os nomes de pessoas, professores(as) e instituições escolares citados, a fim de resguardar a identidade dos participantes e dos envolvidos em suas trajetórias.

Além disso, para que os(as) entrevistados(as) não se preocupassem em cometer algum equívoco linguístico em suas respostas e se concentrassem apenas na interação em andamento, decidi e os comuniquei, no início da entrevista, que faria a edição das falas, eliminando os erros, por exemplo, marcas de oralidade (tá, tipo, aí, né, pra etc.) e concordância verbal. Vale acentuar que essa foi a única modificação realizada. Depois da edição, os arquivos foram salvos em PDF e impressos para realização de uma análise cuidadosa, a qual será descrita na seção seguinte.

3.5. Análise de dados

A análise e interpretação dos dados gerados pelas entrevistas basearam-se na análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2012), se refere a “[...] *um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (p. 44, grifo do autor). Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo, nesse caso, buscou identificar o implícito nos dados coletados, isto é, “aquilo que está por trás das palavras” (Bardin, 2012, p. 50).

A análise de conteúdo, ainda de acordo com o autor, organiza-se em torno de três etapas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2012, p. 125). Portanto, em um primeiro momento, realizou-se a organização do *corpus* e a sistematização das ideias. Em seguida, iniciou-se a etapa mais extensa: a exploração do material. Para tal, foram realizadas incontáveis leituras, o que possibilitou a identificação de recorrência de unidades lexicais, expressões e ideias, para abarcar a subjetividade inerente à pesquisa qualitativa e a objetividade necessária a todo procedimento de análise de dados.

¹³ As transcrições das entrevistas podem ser acessadas em: https://drive.google.com/drive/folders/1QqUBCwFZdq4bCJRkujIp2mhanNQJ6Fv?usp=drive_link.

A partir dessa etapa, bastante meticulosa, foram feitas algumas hipóteses e as primeiras inferências. Também foi possível identificar as singularidades apresentadas nas respostas. Depois, foram elaboradas categorias de análise consonantes com os objetivos da pesquisa. Como descrito, não havia nenhuma categoria de análise pré-estabelecida, elas, bem como o direcionamento da análise, emergiram dos dados gerados nas entrevistas. Ademais, nesse momento, também foram concebidas mais inferências sobre os dados. Ressalta-se, ainda, que, durante todo o processo de análise, foram realizadas releituras dos dados, buscando extrair todas as interpretações possíveis.

No quadro a seguir (5), são apresentadas as categorias e subcategorias elencadas, as quais serão apresentadas com mais detalhes no próximo capítulo de discussão dos resultados.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE		SUBCATEGORIAS:		
		a)	b)	c)
I.	Autorreconhecimento como aprendiz de espanhol	Fatores relacionados a ensino e aprendizagem	Fatores relacionados às emoções	Fatores relacionados à prática
II.	Autorreconhecimento como professor(a) em formação de espanhol	Fatores relacionados à prática	Fatores relacionados a ensino e aprendizagem	Fatores relacionados às emoções

Fonte: Autoria própria ((2023)).

Em seguida, foram elaborados quadros individuais para disposição dos usos de cada categoria. A partir deles, produziu-se um quadro geral, isto é, apresentando os usos das categorias em sua totalidade. Após uma análise crítica e detalhada dos dados, mais interpretações e inferências foram realizadas. Para finalizar, os dados foram analisados com base no aporte teórico adotado neste estudo.

CAPÍTULO 4 - LICENCIANDAS, EGRESSOS(AS) E AUTORRECONHECIMENTO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discuto os resultados decorrentes da análise de dados, entrelaçando diferentes aspectos do processo de formação de professores(as) e em diálogo com o referencial teórico pertinente. Na primeira seção, realizo uma leitura geral dos dados, identificando qual é a concepção dos estudantes, anterior ao curso, sobre o professor e as razões que sulcarem¹⁴ a escolha por essa graduação.

Em seguida, em uma seção à parte, início a apresentação dos fatores que contribuem/contribuíram para que as licenciandos (as) e os(as) egressos(as) se autoidentificassem como aprendizes e/ou professores(as) em formação de Espanhol, separadamente, de acordo com as categorias e subcategorias de análise. Foram elencadas as seguintes categorias: categoria de análise 1 – fatores relacionados ao autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol e categoria de análise 2 – fatores relacionados ao autorreconhecimento como professor(a) de Espanhol em formação. Cada uma dessas categorias (e seções) possuem três subcategorias (e subseções): a) fatores relacionados a ensino e aprendizagem, que dizem respeito a todos os aspectos que pode envolver o processo de aquisição de conhecimento; b) fatores relacionados à prática, os quais correspondem à oportunidade de experienciar ou não a docência na formação inicial; e c) fatores relacionados às emoções, que se referem aos sentimentos particulares de cada participante.

Na seção seguinte (item 4.2), exponho uma tabela com a síntese de todas as categorias e subcategorias observadas no *corpus* e o número de recorrência de cada uma delas, buscando realizar uma comparação entre os dados. Para finalizar, na última seção, revelo descobertas que não estão propostas nos objetivos desta pesquisa, mas possuem grande relevância.

4.1. E antes da graduação?

A leitura atenta dos dados destacou o fato de que todas as licenciandas (Gabriela, Kaoro, Lais, Lara, Marcela e Yara) e a maior parte dos egressos(as) (Ana, Helena, Juliana, Juninho, Lupita, Maria, Mariana, Marcelo e Tainá), com exceção apenas de Sofia, se

¹⁴ Conceito empregado na Linguística Aplicada que significa, em linhas gerais, orientar para o Sul, contrapondo ao termo “nortear”, que marca a superioridade e prestígio do Norte frente ao Sul.

autoidentificaram como aprendizes de Espanhol e professores(as) de Espanhol em formação concomitantemente durante a graduação, isto é, se autoidentificaram nos dois papéis que se espera que os(as) estudantes de um curso de licenciatura se reconheçam. Além disso, salvo Kaoro, todos os(as) participantes afirmaram que essa é/foi a sua primeira graduação e que, antes de iniciar o curso, não sabiam nada ou quase nada de Espanhol.

Nesse cenário, se autorreconhecerem aprendizes e professores(as) em formação é/foi extremamente benéfico para cada um(a) deles(as), pois, para além da conscientização de que precisarão/precisariam aprender essa língua estrangeira, desde o nível básico, para serem aprovados(as) nas disciplinas do currículo e ter proficiência no idioma, eles(as) sabem/sabiam que a ensinarão/ensinarão no futuro. Como evidenciado nos capítulos teóricos, “[...] saber quem somos, o que somos, o que desejamos ser [...]” (Macedo, 2018, p. 59), muitas vezes, não é algo simples, no entanto, é muito necessário, sobretudo, para a construção da identidade profissional.

A licencianda Lara, ao ser indagada sobre como se identifica na formação inicial: aprendiz de Espanhol e/ou professora em formação (pergunta 13 do roteiro de entrevista), afirmou o seguinte:

“Professora em formação de Espanhol e também aprendiz, porque eu estou aprendendo o idioma [...]. Por isso, para mim, está sendo uma experiência tão bacana, porque estou aprendendo um idioma e, ao mesmo tempo, estou aprendendo para ensinar esse idioma, para trabalhar com esse idioma como professora ou até em outras áreas [...]. Estou realmente aprendendo um idioma, mas, ao mesmo tempo, eu tenho total consciência de que estou aprendendo esse idioma para me tornar professora.”

Lara, mais do que se autoidentificar em ambos os papéis mencionados, descreve essa vivência como “*tão bacana*”, indicando que ela está gostando desse processo, que é algo positivo para ela. Ela enfatiza também a possibilidade de trabalhar em outras áreas que não a docência. Efetivamente, o curso prepara os graduandos, principalmente, para ministrar aulas de Língua Portuguesa, Literatura e, claro, Língua Estrangeira, no caso específico da habilitação que está sendo abordada, a Língua Espanhola. Entretanto, o profissional de Letras também pode atuar em outras funções, como tradução, revisão, editoração, entre outros. A participante, apesar de mostrar-se a par dessas possibilidades, finaliza sua fala com a seguinte afirmação “*eu tenho total consciência de que estou*

aprendendo esse idioma para me tornar professora”, indicando que, provavelmente, essa é a sua intenção e/ou primeira escolha.

Assim sendo, julgo indispensável refletir, nesse momento, sobre 3 questões:

1. O que motivou a escolha dos(as) participantes pelo curso de licenciatura em Letras?
2. Será que todos os(as) participantes ingressaram no curso tendo a consciência de que o seu foco principal é formar professores(as)? Será que tinham esse objetivo?
3. Quais significações eles(as) atribuíam, antes da graduação, à docência?

Tais perguntas são bastante pertinentes, primeiro, porque, se um(a) graduando(a) ingressou no curso objetivando atuar em outra área que não a docência e não tem interesse nessa última, dificilmente ele(a) se reconhecerá na profissão docente, que é a principal questão desta pesquisa. Outrossim, levando em consideração que a identidade docente está atrelada a inúmeros fatores, saber o que ele(a) acredita ser a sua profissão é muito relevante para compreender o seu processo de construção identitária.

Por isso, entendendo que há fatores externos e anteriores ao curso que são relevantes para a constituição da identidade profissional docente e melhor compreensão dos objetivos deste estudo, foram realizadas as seguintes perguntas aos participantes:

- i. Antes de entrar no curso de Letras você tinha um pré-conceito, uma concepção sobre o que era ser o profissional professor? Se sim, qual era essa concepção? Ela foi confirmada no decorrer do curso? Em caso negativo, o que divergiu?
- ii. O que o(a) levou a escolher o curso de Letras?
(Roteiros das entrevistas, autoria própria, 2023).

Tais perguntas emergiram da própria entrevista, por isso, além de terem sido adicionadas ao roteiro posteriormente, não foram feitas aos participantes na mesma ordem¹⁵ e nem a todos eles. Por tal motivo, optou-se por apresentá-las no corpo do texto sem indicar a numeração. Ademais, a pergunta “O que o(a) levou a escolher o curso de

¹⁵ Na maioria dos casos, são as perguntas 6 e 7 nos roteiros das entrevistas.

Letras?”, na verdade, é composta também pela questão: “E a habilitação Português-Espanhol?”. No entanto, esse tema será abordado em pesquisas posteriores.

Em relação à pergunta (i), todos os participantes disseram que tinham uma pré-concepção anterior ao curso sobre o que é ser professor, e, como bem afirma Tardif (2010)

[...] é possível inferir que as diversas imagens da profissão docente estão ancoradas na socialização primária e na socialização escolar do professor, pois quando solicitado para: [...] evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor ele lembrar-se-á da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de Química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional (Tardif, 2010, p. 67).

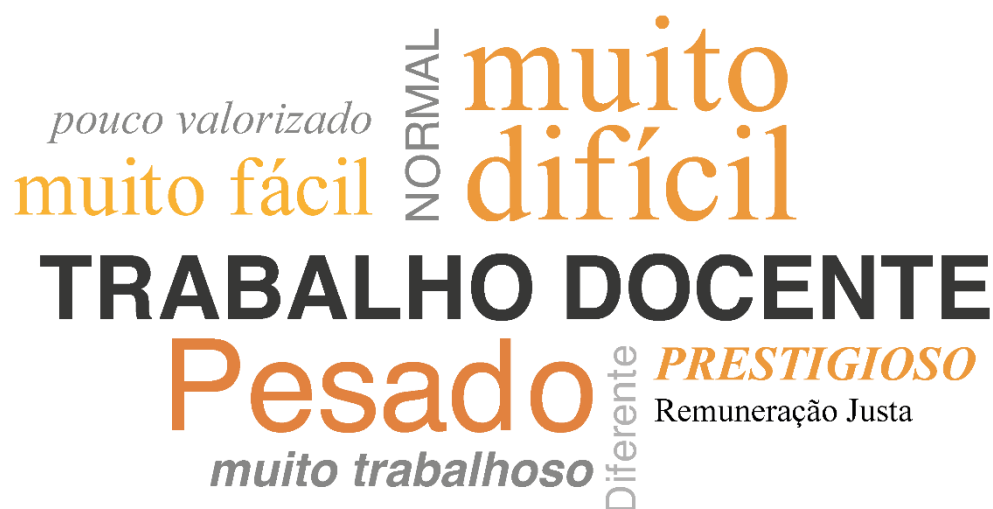
Portanto, a partir da experiência escolar e também sob influência do imaginário social que a profissão docente tem, os indivíduos, inclusive os que não seguem nessa área de atuação, criam e idealizam convicções sobre esse ofício. Por isso, talvez, muitos, sentem que possuem competência ou o direito de opinar não somente sobre a profissão, mas, especialmente, sobre o trabalho docente, o que o(a) professor(a) deve ou não fazer ou como ele deve ou não atuar/se portar ou, ainda, como deve ou não ser a dinâmica de suas aulas. A trajetória escolar e acadêmica, assim sendo, interfere profundamente no significado que cada um dá a esse trabalho.

Nessa perspectiva, como cada ser é composto por identidades pessoais únicas e, embora compartilhe experiências, vivências, contextos político-socio-históricos e grupos de interação, por exemplo, estude na mesma instituição de ensino, na mesma sala de aula e tenha os(as) mesmos(as) professores(as), a concepção que cada um tem/terá do trabalho docente e do(a) professor(a) poderá ser – e possivelmente será – diferente. As respostas a essa pergunta (i) foram divididas em duas partes: a ideia que os participantes tinham do trabalho docente e a ideia que eles tinham do(a) professor(a), já que se trata de perspectivas distintas e, conseqüentemente, apresentam pareceres variados também.

A figura a seguir (2), uma nuvem de palavras¹⁶, foi criada a partir dos adjetivos utilizados pelos participantes – Ana, Gabriela, Helena, Juninho, Juliana, Mariana, Marcelo e Yara –, direta ou indiretamente, para descrever como eles(as) imaginavam o trabalho docente antes de ingressar no ensino superior.

¹⁶ O tamanho da fonte de cada palavra utilizada nas duas figuras em que há nuvens de palavras não tem relação com a recorrência de utilização. A ilustração foi feita manualmente, no aplicativo Illustrator, e verificou-se apenas a extensão de cada palavra para melhor encaixe na figura.

Figura 2 - Nuvem de palavras que descreve como os(as) participantes acreditavam que era o trabalho docente



Fonte: Autoria própria (2023).

Como pode ser observado, há concepções antagônicas sobre a docência. Yara disse o seguinte: “*Eu achava que era um trabalho muito fácil e que era só dar aula*”. Ela utiliza uma expressão que, infelizmente, é muito utilizada na sociedade brasileira – “professor(a) só dá aula” –, como se o trabalho que esse profissional tem se resumisse, o que já não é pouco e muito menos fácil, ao momento em que ele está na sala de aula com os(as) alunos(as). Isso, possivelmente, ocorre, porque, em geral, quem não está na área, não tem noção de todas as tarefas que o(a) professor(a) realiza, por isso, inclusive, utiliza-se, na academia, a expressão “trabalho invisível do(a) professor(a)”, que faz referência aos trabalhos realizados pelo(a) professor(a) que extrapolam o que ele(a) exprime na sala de aula, a saber: atualização constante sobre a sua área de conhecimento, participação obrigatória nos eventos escolares (Festa Junina, Feira Cultural etc.), preenchimento de diários, relatórios, atas e outros documentos on-line e/ou impressos, planejamento bimestral, semestral e/ou anual das aulas, estudo do tema de cada aula, preparação das aulas (definição da metodologia, abordagem, materiais etc.), elaboração de materiais, elaboração e correção de atividades, trabalhos e avaliações em geral, impressão de materiais, participação obrigatória em reuniões on-line e/ou presenciais, atendimento aos alunos e aos pais e/ou responsáveis, acompanhamento da aprendizagem, desenvolvimento e participação de cada estudante etc.

Optei por finalizar a exemplificação com “etc.” porque, ainda que tenham sido elencados vários itens que fazem parte do trabalho invisível dos(as) professores(as), acredito que ainda há outros, alguns de cunho não obrigatório, mas que são fundamentais

para que um(a) professor(a) permaneça em constante atualização e crescimento (por exemplo, a formação continuada). Logo, quero evidenciar que, definitivamente, essa função não pode ser resumida a “apenas dar aula”, pois é inegável que o trabalho docente extrapola, com abundância, os muros da sala de aula.

As participantes Gabriela e Mariana, por outro lado, respectivamente, declararam o seguinte: “[...] eu sempre soube que não é fácil ser professor. Quando entrei no curso, tive uma noção maior, que é um pouco mais pesado que eu imaginava.” e “[...], mas eu não sabia que para isso eles [professores] tinham que trabalhar quatro turnos por dia, todos os dias.”. Destacam, assim, a complexidade do trabalho docente (difícil) e a densa carga horária de trabalho (pesada).

Ainda nessa direção, Juninho relatou também diferentes adversidades da profissão, justificando que, por essas razões, não tinha interesse pela docência antes de ingressar no curso: “Eu sempre pensei que era uma profissão difícil, que tinha que trabalhar muito, que era pouco valorizada e que a remuneração era pequena. Talvez por isso eu nunca havia pensado em ser professor.”. Juninho, embora ciente das questões, por gostar sobretudo da Língua Espanhola, escolheu permanecer no curso e tornar-se professor. Em outras palavras, o seu gosto pelo Espanhol fez com que ele continuasse por esse caminho, o que também foi salientado pela participante Helena no seguinte trecho: “É uma coisa muito difícil, que realmente dá muito trabalho e a gente só continua nisso (no curso, na área docente) por amor.”

A participante Juliana, por sua vez, possuía uma concepção bastante positiva sobre a profissão: “Pensava em uma ideia de prestígio que não existe, em uma remuneração justa, mas na verdade não é grande coisa, e o principal, pensava que o trabalho seria só na escola e é obvio que não, ele te acompanha para onde você for.”. Embora ela utilize termos que reforcem a ideia de clareza, como “na verdade” e “óbvio”, antes de iniciar a graduação, as contestações indiretas presentes em sua fala – falta de prestígio, remuneração baixa e trabalho extra classe – não eram evidentes para ela, ou melhor, não eram de seu conhecimento.

Ana, em contrapartida, não indicou pontos negativos ou positivos sobre a carreira. Utilizou o adjetivo “normal” para descrever esse trabalho, esclarecendo que considerava que fosse um trabalho como qualquer outro. Já Marcelo deixou implícito que considerava esse trabalho diferente dos demais, ao afirmar o seguinte: “A gente, quando não é professor ou não está ali envolvido, a gente não vê como uma profissão igual um caixa de supermercado, um motorista de caminhão, um médico que a gente vai consultar [...]”.

Este estudo considera que, assim como dito pelos participantes, o trabalho docente realmente é “normal” como os demais, principalmente, porque é legalmente considerado uma profissão e também deve seguir todas as questões trabalhistas e, conjuntamente, também é “diferente” de todas as demais, porque essa profissão não só lida com seres humanos, mas carece de uma interação profícua e satisfatória entre, ao menos, dois sujeitos para que cumpra o seu fim. Ademais, é uma profissão que tem como eixo principal a construção de conhecimento, que é algo completamente impalpável, abstrato e subjetivo.

Em relação ao profissional professor, a figura abaixo (3) resume os pré-conceitos anteriores ao curso expostos pelos(as) participantes.

Figura 3 - Nuvem de palavras que resume a compreensão dos(as) participantes sobre o(a) professor(a) anteriormente à graduação



Fonte: Autoria própria (2023).

Novamente, encontram-se, nas falas, crenças distintas sobre esse profissional, o que, como comentado anteriormente, é natural que ocorra, pois a crença de cada pessoa é formada sob interferência de vários fatores. As proposições mais recorrentes foram as seguintes: “só dá aula”; “trabalha apenas dentro da sala de aula” e “transmissor de

conhecimento”. Elas foram mencionadas, ao menos, por dois participantes e demonstram, como já dito, o estereótipo presente na sociedade de que o trabalho dos professores(as) se resume a transmitir conhecimento dentro da sala de aula. Tais opiniões reforçam a ideia de que o professor leva pouco ou nenhum trabalho para casa, o que também foi dito por um participante.

O participante Marcelo, na pergunta em questão, relatou o seguinte:

“A gente, quando não é professor ou não está ali envolvido, a gente não vê como uma profissão igual um caixa de supermercado, um motorista de caminhão, um médico que a gente vai consultar [...]. Quando a gente é aluno, a gente tem a percepção de que o professor está ali por gosto, a gente não valoriza, não o vê como profissional”.

O participante explicita uma outra visão que a sociedade possui, a de que ser professor(a) é um dom, uma vocação, não se trata de uma profissão porque é, na verdade, um sacerdócio, ou seja, quem é professor(a), nasceu pra sê-lo(a).

Tal ideia é bem arcaica e pode ser justificada pela inicialização desse ofício, em que, realmente, considerava-se a docência como uma missão e também não havia remuneração. Em outras palavras, o(a) professor(a) era aquele “[...] que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens adultos” (Brasil, 2001, p. 29). Dessa forma, faz-se necessário reafirmar a profissionalização desse trabalho constantemente, tendo em vista que, para ser professor(a), é imprescindível uma formação de qualidade e constante e, assim como as demais profissões, o docente deve receber um salário para realizar o seu trabalho. Ainda nessa perspectiva, como postulado por Nóvoa (2017), “[...] é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura.” (p. 1109).

Acredito que as demais constatações – *bem-sucedido; carrasco; autoritário, sábio, inteligente, habilidoso, detentor de muito conhecimento, não aceita questionamentos, faz provas difíceis, sofredor, não explica direito, cumpre conteúdo* – não se relacionam com questões impregnadas na sociedade, mas com as experiências e o contexto individual de aprendizagem de cada participante, por isso, inclusive, o antagonismo se faz presente nas respostas. Infelizmente, bem como em outras profissões

em que não existem apenas profissionais bons e capacitados, na docência ocorre o mesmo. Ademais, um(a) mesmo(a) professor(a) dificilmente agradará a todos os(as) seus(as) estudantes, visto que a identidade de cada um é singular, logo, os seus gostos, emoções, percepções etc., também serão.

A concepção de que os(as) professores(as), especificamente os(as) de línguas, têm como finalidade “ensinar apenas gramática” trata-se de uma afirmação bastante compreensível, haja vista a origem e o percurso do ensino de línguas no Brasil. Inclusive, ainda hoje, pode haver, infelizmente, pessoas que compartilham desse pensamento e profissionais que atuam sob esse ponto de vista. Por isso, vale ressaltar que o ensino de uma língua, seja materna ou estrangeira, vai muito além dos seus aspectos gramaticais. Língua é comunicação, interação, história, cultura, política. Língua é identidade.

No geral, como mostrado, as crenças que os(as) participantes possuíam sobre a docência e o docente antes da graduação eram superficiais e, em alguns casos, equivocadas. Em função disso, ao serem indagados(as) se essa concepção foi confirmada ou divergiu durante o curso, muitos disseram que divergiu, explicando que, posteriormente, tiveram um aprofundamento maior sobre a carreira e/ou por terem constatado questões sobre as quais não tinham ciência antes, por exemplo, a carga de trabalho extraclasse que os(as) professores(as) possuem. Alguns participantes sinalizaram que o que possibilitou essa mudança em sua forma de pensar e que lhes permitiu conhecer, de fato, a profissão e as atribuições dos(as) professores(as), na verdade, foi a própria prática, pois, assim, eles vivenciaram a realidade do ofício.

Nas palavras da participante Mariana: “*Durante o curso, a concepção mudou, mas mudou pouco. Mudou mais quando eu ingressei no mercado de trabalho, porque o curso, na verdade, não prepara tanto para a burocracia que envolve o trabalho docente*”. A egressa evidencia uma falha que ela percebeu em sua formação inicial, em sua opinião, a não preparação do curso para o mercado de trabalho, especificamente, para as questões burocráticas requeridas pelo trabalho dos(as) professores(as). Sob esse olhar, Vaillant e Carlos Marcelo (2012 apud Victor, 2020) defendem o seguinte:

[...] é necessário repensar os programas de formação docente, já que frequentemente não há correspondência entre eles e as necessidades das escolas [...] Além disso, a formação oferecida não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais de exercício da docência (Vaillant; Carlos Marcelo, 2012, p. 66 apud Victor, 2020, p. 18).

Por tal motivo, a sua pré-concepção anterior à graduação sobre a profissão mudou quando ela começou a exercer o ofício.

Acerca da pergunta (ii), “O que o levou a escolher o curso de Letras?”, diferentemente do que ocorreu na pergunta anterior, todos a responderam, contribuindo para uma maior diversificação das respostas, como pode ser observado no quadro a seguir (6).

Quadro 6 - Motivos que levaram à escolha pelo curso de Letras por parte dos(as) participantes

MOTIVOS DA ESCOLHA	PARTICIPANTES															
	Ana	Gabriela	Helena	Juliana	Juninho	Kaoro	Lais	Lara	Lupita	Maria	Mariana	Marcela	Marcelo	Sofia	Tainá	Yara
Língua Portuguesa: gosto, facilidade ou aproveitamento do conhecimento e diversificação das áreas de atuação																
Aprimorar os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa																
Gostar de ler e escrever																
Aprender e melhorar o Espanhol																
Aprender Inglês																
Nota não muito alta no Enem																
Brincar de Escolinha																
Ajudar os colegas da turma																
Influência e exemplo familiar																
Admiração pelos professores																
Escolha aleatória																

Fonte: Autoria própria (2023).

No quadro, foram apresentados treze (11) fatores distintos para a escolha do curso de Letras, dentre eles: *influência e exemplo familiar, admiração pela profissão, nota não muito alta no Enem, aprender e melhorar o Espanhol, admiração pelos professores, aproveitamento do conhecimento que será obtido no curso em outros ramos, diversificação das áreas de atuação*. O motivo “*gostar da Língua Portuguesa (LP)*” foi o mais citado. Além disso, sete (7) participantes evidenciaram a influência da LP em sua escolha, seja pela facilidade com a disciplina no colégio ou pelo gosto pela leitura e escrita.

As participantes Ana e Yara, por outro lado, não apontaram nenhum fator interferente em sua escolha, argumentaram que esta se deu aleatoriamente, que não pensaram muito sobre o curso antes do ingresso e que iriam descobrir como é/era no próprio curso.

Seguindo essa perspectiva, Juninho destaca que nunca havia pensado em fazer Letras e que também não tinha muito conhecimento sobre o curso: “*Antes de entrar no curso [...]. Nunca pensei em fazer Letras e ser professor. [...]*”. Ele optou por Letras por incentivo de um amigo, almejando aprimorar seus conhecimentos sobre LP e obter uma melhor nota na redação e na prova de LP do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em sua próxima edição, nas palavras dele: “[...] *então eu entrei na Letras com a intenção de sair depois, porque eu ia estudar pro Enem. Minha intenção era usar o curso como um trampolim para chegar onde eu queria: curso de Veterinária.*”.

Helena também foi por esse caminho, ingressou em Letras para aprender Inglês: “*Na verdade, eu entrei no curso de Letras porque eu queria aprender um pouco de Inglês e depois eu iria escolher outro curso e fazer o Enem novamente*”. Nota-se, portanto, que a não aprovação em um determinado curso ou a obtenção de uma nota não muito alta no Enem fez com que algumas pessoas optassem pelo curso de Letras por considerarem que o conhecimento sobre a Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira não seria “perdido”, isso é, poderia ser aproveitado no futuro, seja no próprio Enem, em outro curso, ou até mesmo em outra carreira profissional.

Os participantes Lara, Lupita, Maria e Marcelo, por outro lado, declararam que a licenciatura foi uma escolha intencional, algo que sempre quiseram. Lara afirmou o seguinte: “[...] *eu sempre quis ser professora [...]* eu me lembro desde que eu era bem pequena que eu gostava muito de ajudar os meus colegas, quanto à leitura, em alguns exercícios [...]”. Lupita ainda destaca que ingressar no curso era o seu sonho: “*Eu escolhi o curso de Letras porque sempre, desde que eu era novinha, eu sempre quis ser*

professora e eu gostava muito de Português, ainda gosto. Sempre sonhei em fazer Letras e ser professora de Português". Marcelo, por sua vez, além do gosto, evidencia o conhecimento prévio que possuía sobre a profissão e a sua decisão antecipada de seguir na carreira:

"Eu acho que eu já sabia muito bem o que era ser professor, eu sempre quis, eu sempre gostei muito de conversar com os meus professores, de estar envolvido nesse processo. Vasculhando coisas de casa, eu encontrei um cartãozinho com a pergunta 'O que você quer ser quando crescer?' e eu havia respondido 'Quero ser professor!'. Havia um quadro desenhado e eu, e no quadro estava escrito: 'Vou amar os meus alunos'".

Chama atenção a afirmação de que sempre quiseram ser professores(as). Lara ainda menciona o gosto por ajudar os colegas no colégio, na leitura e na realização de atividades, o que também é evidenciado por Lupita em outro trecho de sua fala: *"Eu gostava de ensinar. Desde novinha eu sempre gostei de ensinar os meus colegas de escola, meus irmãos [...]"*. Já Marcelo relata a descoberta de um cartão que confirma a sua predileção pela profissão. Também é interessante comentar sobre o fato de que, no referido cartão, havia a seguinte pergunta *"O que você quer ser quando crescer?"*, que é uma indagação que, geralmente, as pessoas costumam fazer umas às outras, inclusive, desde muito novinhas, ainda crianças. Essa pergunta também foi realizada à participante Lais:

"Lembro-me que, no sétimo ano, um professor novo chegou na escola e perguntou o curso que a gente queria fazer, e eu respondi que queria fazer Letras. Eu sempre tive a certeza que Letras era [...] o único curso possível pra mim, outros cursos não servem pra mim".

Lais se lembra, inclusive, de quem fez essa pergunta a ela – um professor – e reforça que sempre teve a certeza de que faria Letras, que nenhum outro curso daria certo para ela. Lais e Lupita frisam a sua escolha pelo curso de Letras com confiança, isto é, elas já almejavam ser professoras de Português havia certo tempo. Lara e Marcelo, concidentemente, durante o período de seleção dos cursos no Sistema de Seleção

Unificada (Sisu)¹⁷, ficaram em dúvida em relação a qual curso escolher, Licenciatura em Letras ou Licenciatura em História, mas optaram pelo curso de Letras por razões distintas. Marcelo escolheu a graduação em Letras pela diversificação das áreas de atuação que o curso possibilita e por poder utilizar o conhecimento adquirido, caso não gostasse, em outra formação no futuro, e Lara optou por Letras com receio de não conseguir entrar no curso de História, porque a nota de corte deste último estava, segundo ela, muito alta na época. Em comum, observa-se que todos eles, Lais, Lara, Lupita e Marcelo, tinham vontade de seguir a carreira docente desde a infância.

Ter conhecimento dessas informações é fundamental para conhecer o processo de construção da identidade profissional docente de cada um, pois, como já relatado, a identidade profissional docente é entrelaçada por diversos fatores, inclusive, essa identidade é integrada pela identidade pessoal. Além disso, segundo Day et al. (2006)

Os professores definir-se-ão a si próprios não apenas através do seu passado e das suas identidades atuais, em função das histórias pessoais e sociais e dos papéis atuais, mas através das suas crenças e valores acerca do tipo de professor que aspiram ser, tendo em conta as inevitáveis mudanças a nível das circunstâncias políticas, sociais, institucionais e pessoais (Day et al., 2006, p. 640 apud Silva; Silva, 2022).

Neste momento, após essa breve e geral leitura dos dados, considero possível iniciar as análises relativas às questões 13, 14 e 15 do roteiro de entrevistas, que são as que se relacionam mais diretamente com o objetivo geral desta pesquisa. Serão apresentadas, especificamente na seção a seguir, as categorias de análise que emergiram das questões mencionadas.

4.2. Categorias de análise

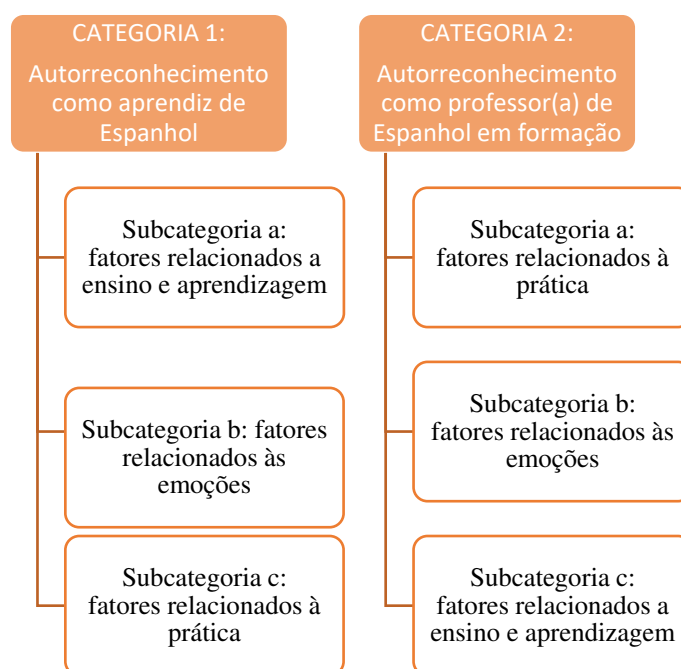
As categorias de análise emergiram, conforme apresentado no capítulo de Metodologia, dos dados gerados nas entrevistas. De acordo com os objetivos da pesquisa, levou-se em consideração, principalmente, as perguntas 13, 14 e 15 do roteiro de entrevista (anexos D e E), as quais questionavam o seguinte:

¹⁷ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema eletrônico gerido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual, instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Mais informações podem ser acessadas em: <https://sisu.ufc.br/pt/o-que-e-o-sisu/>.

13. Como você se identifica/identificava em relação ao Espanhol: aprendiz e/ou professor(a) em formação? Por quê?
14. Se você se identifica/identificava como aprendiz de Espanhol, quais fatores contribuem/contribuíram para esse autorreconhecimento?
15. Se você se identifica/identificava como professor(a) em formação, quais fatores contribuem/contribuíram para esse autorreconhecimento?

A partir das respostas a essas perguntas, identificaram-se as recorrências e se chegaram às categorias apresentadas no diagrama abaixo (4), que estão dispostas em ordem de maior menção. Embora as perguntas 14 e 15 questionem sobre formas de identificação em atribuições distintas – aprendizes e professores(as) em formação –, houve uma congruência nas respostas e, por isso, as categorias elencadas também são similares.

Diagrama 4 - Categorias de análise elencadas a partir do corpus



Fonte: Autoria própria (2023).

As respostas dos participantes centraram-se em três pontos principais: ensino e aprendizagem, emoções e prática docente. Dessa forma, como subcategorias, elenquei os fatores relacionados a cada um deles. Os fatores relacionados a ensino e aprendizagem englobam todos os aspectos que podem envolver o processo de construção de

conhecimento, por exemplo, interação com os(as) professores(as) e colegas, o ambiente escolar/acadêmico, o ato de estudar, ser avaliado e/ou receber determinada nota, a busca por conhecimento, a consciência de que há mais para aprender, entre outros. Os fatores relacionados às emoções se referem, principalmente, aos sentimentos particulares de cada participante gerados por determinada situação ou contexto. Por fim, os fatores relacionados à prática dizem respeito à oportunidade de experienciar ou não a docência ainda na formação inicial.

Nas próximas subseções, de forma separada, serão apresentados os fatores que contribuem/contribuíram para que as licenciandas e os egressos(as) se autoindicassem como aprendizes e/ou professores(as) em formação de Espanhol.

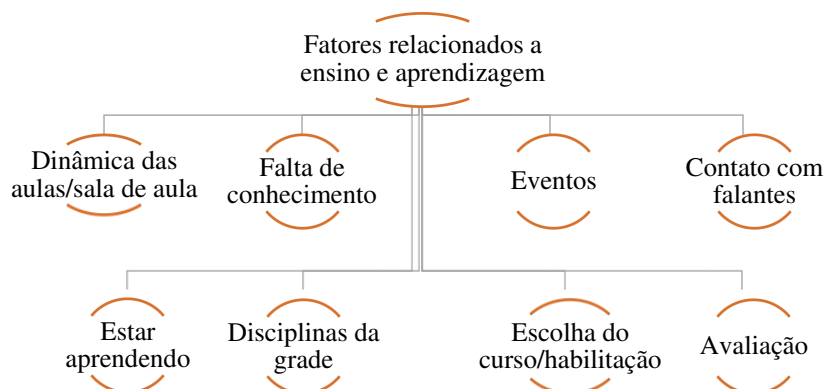
4.2.1. Categoria 1: fatores relacionados ao autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol

4.2.1.1. Subcategoria a: fatores relacionados a ensino e aprendizagem

Os fatores relacionados a ensino e aprendizagem foram os mais citados pelos(as) participantes como principais influentes para que eles(as) se autorreconhecessem como aprendizes de Espanhol e foram os únicos fatores apontados por todos eles. Esses são, inclusive, os fatores mais explícitos no processo de aprender uma nova língua, especificamente, a Língua Espanhola, haja vista que todos(as) os(as) licenciandos(as) possuem uma larga experiência escolar proveniente da Educação Básica. Logo, eles já internalizaram o que é ser um aprendiz, as funções desempenhadas por um(a) estudante, os seus direitos e deveres, a logística e normas da sala de aula, os métodos avaliativos, entre outros. Essa bagagem favorece muito a autoidentificação como aprendiz. Além disso, os fatores relacionados a ensino e aprendizagem são bastante palpáveis, isto é, embora sejam subjetivos, todos(as) que já foram estudantes já vivenciaram algo semelhante com outro(s)(as) estudante(s) e/ou conseguirão lembrar e/ou imaginar determinadas situações, ações e condutas.

A partir das respostas dos participantes, pode-se perceber diferentes aspectos que compõem essa subcategoria, conforme apresentado no digrama abaixo (5).

Diagrama 5 - Fatores relacionados a ensino e aprendizagem influentes no autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol



Fonte: Autoria própria (2023)

A dinâmica das aulas e/ou da sala de aula foi um dos fatores mais citados. Os participantes consideram o fato de ocuparem o espaço da sala de aula como um elemento contribuinte para essa autoidentificação. Nesse sentido, a participante Gabriela relatou o seguinte: “*Eu me sinto estudante de Espanhol principalmente quando estou nas aulas e o professor está lá na frente [...]*”. Como pode ser observado, Gabriela apresenta o formato ainda habitual – infelizmente – com que a sala de aula é organizada normalmente: professor(a) em pé, na frente, e os estudantes sentados atrás, muitas vezes, enfileirados. Esse formato, embora muito usual ainda na contemporaneidade, é considerado pouco eficiente para a promoção da aprendizagem, uma vez que não coloca o estudante como centro do processo.

Ainda sobre esse fator, Lupita salientou o seguinte: “*A sala de aula contribuía de várias formas, as aulas em si, as aulas eram muito dinâmicas, a gente tinha muita participação, falava muito, dialogava, o que ajudava bastante nesse aspecto de aprendizagem*”. Portanto, como argumentado em outro momento desta dissertação, o fato de todos os ingressantes no curso terem ocupado o papel de aprendizes anteriormente, no Ensino Fundamental e Médio, facilita o processo de identificação como tal também na graduação, isso porque eles vivenciam novamente situações presentes inerentes ao ambiente escolar e acadêmico.

O fator “disciplinas do currículo” foi citado por dois participantes, Marcelo e Tainá. Eles argumentam que o fato de estarem cursando/terem cursado disciplinas de língua, como Língua Espanhola I, II, III etc., possibilitou que eles se autorreconhecessem

aprendizes, nas palavras de Marcelo: “[...] no início, as aulas eram de língua, então estava como aluno, me entendia como aluno e estava aprendendo o básico da Língua Espanhola”. Observa-se, assim, que ambos já imaginavam que cursariam disciplinas distintas no futuro, mais complexas e/ou mais voltadas para a docência. Desse modo, o conteúdo que estava sendo trabalhado nas aulas pode ser também um influenciador desse processo.

“Estar aprendendo” foi o motivo mais citado pelos(as) participantes, nove (9) dos dezesseis (16) utilizaram esse argumento, o que demonstra a consciência que eles(as) possuem/possuíam sobre o próprio processo de aprendizagem, de que as aulas, ou melhor, o curso está/estava agregando novos conhecimentos para eles(as). Para além disso, as respostas fornecidas demonstram também uma importante compreensão que eles(as) possuem/possuíam não apenas sobre a aprendizagem de Espanhol, que deve ser algo constante e infundável, como afirmado pela Kaoro no seguinte trecho “*Me identifico como aprendiz de Espanhol porque estou sempre aprendendo, meu aprendizado nunca vai parar, vai estar sempre em movimento, como a língua em si.*”, mas também sobre uma das importantes tarefas da profissão docente: estudar, pesquisar. Foram selecionadas algumas falas que demonstram justamente isso, como pode ser observado na tabela a seguir (7):

Quadro 7 - Trechos de respostas de participantes relacionados à conscientização do processo de aprendizagem

<i>Participantes</i>	<i>Justificativas</i>
Marcela	<i>[...] Então eu acho que eu sempre vou me ver como aprendiz de Espanhol, sempre vai ter alguma coisa para agregar.</i>
Lara	<i>[...] quando a gente vai para sala de aula, ainda nesse processo de formação, a gente tem muito o que aprender ainda, <u>a gente sempre estará aprendendo, sempre tendo que estudar.</u></i>
Tainá	<i>[...], mas eu ainda sou aprendiz, porque <u>nós que somos professores, nós somos aprendizes sempre.</u> Para dar aula, várias vezes eu tenho que buscar coisas, pensar e pesquisar, então a gente não para de aprender [...]. Nós não sabemos tudo, esse processo de aprender não acaba.</i>
Helena	<i><u>A gente sempre está aprendendo, até para poder ensinar.</u> Acho que é porque eu estava sempre aprendendo e sempre havia coisas para aprender. Acho que até hoje, sempre há coisas novas para aprender.</i>

Fonte: Autoria própria (2023).

As participantes Tainá e Helena destacam que a profissão docente exige que elas sejam eternas aprendizes, ou seja, que elas sempre terão o que aprender. Assim como Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira, elas consideram que os(as) professores(as) necessitam estar se atualizando, buscando sempre novos conhecimentos. Nas palavras do filósofo: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, se reconhecerem aprendizes é algo muito positivo para e no processo de formação, revelando que eles(as) concordam que precisam estudar. Destarte, se reconhecerem eternos aprendizes é magnífico, dado que demonstra a seriedade que os participantes têm com a profissão escolhida, haja vista que, como a identidade docente, o trabalho docente é processo, por isso, é indispensável que os(as) professores(as) estejam em constante formação.

O fator “falta de conhecimento” foi o segundo mais citado, quatro (4) participantes mencionaram essa questão, como resumido no quadro a seguir (8):

Quadro 8 - Trechos de respostas de participantes relacionados ao conhecimento de Língua Espanhola

<i>Participantes</i>	<i>Justificativas</i>
Ana	<i>No começo, eu me sentia só aluna mesmo, porque eu não sabia quase nada.</i>
Lara	<i>[...] porque eu realmente estou aprendendo, não cheguei no curso já com uma bagagem de Espanhol [...], <u>estou aprendendo a língua do zero</u>. [...] tenho essa consciência de que estou aprendendo a língua também, né [...].</i>
Marcela	<i>[...] porque de fato <u>estou aprendendo Espanhol do zero</u>. [...] Então eu acho que eu sempre vou me ver como aprendiz de Espanhol, sempre vai ter alguma coisa para agregar.</i>
Marcelo	<i>A dinâmica das aulas e também <u>a minha falta de conhecimento</u>, porque eu tinha ciência de que precisava aprender, que era aluno.</i>
Yara	<i>[...] <u>a minha falta de conhecimento</u> mesmo faz com que eu me sinta aprendiz.</i>

Fonte: Autoria própria (2023).

Todos(as) os(as) participantes relataram que chegaram à universidade sem saber nada ou sabendo quase nada sobre a Língua Espanhola e observa-se, pelas respostas apresentadas no quadro (8), que essa circunstância corrobora para a autoidentificação como aprendiz, já que eles(as) mencionam justamente isso. Lara e Marcela deixam claro que tinham consciência de que estavam começando a aprender Espanhol, nas palavras delas: “do zero”. Lara destaca também a sua conscientização sobre o processo de aprendizagem. Os demais participantes, Ana, Marcelo e Yara, evidenciam a falta de

conhecimento como uma razão, porque sabiam que ainda havia muito sobre a língua para conhecer e aprender.

Uma outra participante, Lais, também faz referência à falta de conhecimento, porém de uma maneira distinta das apresentadas. A partir do seu entendimento a respeito do quanto um(a) professor(a) deve saber (ou normalmente sabe) sobre um determinado assunto, ela se autoidentifica aprendiz, principalmente, quando está estudando um tema gramatical – conjugação verbal –, pois ainda possui dificuldade de compreensão acerca dele. Melhor dizendo:

“[...] principalmente, quando estou estudando conjugação de verbos. [...] Porque, normalmente, [...] quando a gente é professora, a gente sabe aquele assunto melhor, não todo, mas a gente já sabe melhor, só que, na conjugação de verbos, eu ainda tenho uma certa dificuldade, então eu não me sinto totalmente uma professora, assim, por causa disso, porque se alguém me perguntar como conjuga determinado verbo eu vou responder: ‘Boa pergunta, eu não sei’”.

Desse modo, inclusive a dificuldade que o indivíduo possui para aprender e internalizar determinado conteúdo pode propiciar o seu autorreconhecimento como estudante. Chamou-me bastante atenção, na resposta de Lais, a seguinte parte: *“[...] se alguém me perguntar como conjuga determinado verbo eu vou responder: ‘Boa pergunta, eu não sei’”*. Essa fala demonstra não apenas a falta de domínio do tema, que é algo característico de quem está em processo de aprendizagem, mas também externaliza a coragem da pessoa em reconhecer para o outro que não sabe, o que, às vezes, não é tão simples, sobretudo porque muitos acreditam na ideia, embora completamente falsa, de que o professor deve saber tudo e não pode cometer erros.

No que tange ao fator “eventos”, ele foi mencionado pela participante Marcela ao comentar sobre um evento que houve no Departamento de Letras neste ano (2023), organizado pela professora Mariana Ruas, professora da área de Espanhol, no qual ela esteve presente. Além disso, ela aponta a participação em minicursos, oficinas e palestras como momentos em que ela se autoidentifica aprendiz, pois, nessas ocasiões, em suas palavras: *“Vou escutar, estou ali para receber coisas”*. De fato, em ocorrências desse tipo quem possui a fala são os palestrantes, de modo que o público geral permanece em silêncio até que o momento para a comunicação seja aberto.

Já a participante Ana constatou que se identificou aprendiz de Espanhol desde o início do curso, melhor dizendo: “*A partir do momento em que eu escolhi o Espanhol como habilitação, eu já me considerava estudante de Espanhol [...]*”. Ela considera a própria escolha pela habilitação um elemento influente no seu autorreconhecimento, já que foi a partir daí que ela começou a, propriamente, estudar a língua. A participante Yara também seguiu essa linha de raciocínio ao considerar o próprio fato de estar matriculada em um curso, “*estar na Universidade*”, como um influente. Logo, a identidade profissional pode começar a ser desenvolvida conscientemente desde a escolha pela profissão.

O aspecto “contato com falantes” foi mencionado pelas participantes Kaoro e Mariana. Kaoro aponta o fato de conseguir identificar as variações linguísticas do Espanhol e Mariana, por outro lado, menciona o fato de ter maior dificuldade para compreender falantes nativos devido à rapidez da pronúncia. O exemplo dado por Mariana foi o seguinte: “*[...] eu lembro da primeira vez que a gente teve uma disciplina com um professor nativo, espanhol, a gente até queria desistir da disciplina porque não conseguia entender o que ele falava nos primeiros dias*”. A sua fala demonstra que a dificuldade de compreensão do Espanhol falado por um professor nativo não durou muito. Possivelmente, esse foi o seu primeiro contato com um falante nativo da língua durante o curso ou até mesmo o primeiro professor falante nativo do idioma, o que pode ter gerado essa incompreensão parcial no início, por também ser algo diferente do que estava acostumada.

Por fim, Gabriela e Yara citaram a razão de serem avaliadas como um fator influente na sua autoidentificação. Ambas destacaram episódios em que não se saem bem em alguma avaliação, por exemplo, “*Quando eu tiro nota ruim*”, dito por Yara. Já Gabriela ainda detalha um pouco mais “*Eu me sinto estudante de Espanhol principalmente quando estou nas aulas e o professor está lá na frente falando, cobrando, passando trabalho e reclamando que os trabalhos não estão muito bons [...]*”, revelando o desempenho regular da turma nos trabalhos e a constatação disso pelo professor.

4.2.1.2. Subcategoria b: fatores relacionados à prática

Essa subcategoria foi mencionada por três (3) participantes de forma bastante interessante, porque elas relacionam o autorreconhecimento como estudantes a uma necessidade que elas perceberam que tinham no curso: a prática docente. Nessa

perspectiva, será que a vivência prática exclui a possibilidade de autoidentificação como aprendiz? Nesta pesquisa, acredita-se que não. De acordo com as respostas das participantes, ficou claro que elas sentiam a necessidade de ter a experiência da prática e, enquanto isso não era possível, o autorreconhecimento como aprendiz era mais forte, o que não quer dizer que, durante a atuação docente, tal reconhecimento tenha se perdido e/ou se desvencilhado.

Isso posto, vale ressaltar que ambas as identificações – aprendiz e professor(a) – não são excludentes e, inclusive, os motivos interferentes na autoidentificação podem se repetir em cada uma, isto é, ser coincidentes. No quadro abaixo (8), há uma síntese dos trechos em que a prática foi mencionada pelas participantes.

Quadro 9 - Trechos de respostas de participantes em que a prática docente é citada como fator contribuinte para o autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol

<i>Participantes</i>	<i>Justificativas</i>
Kaoro	<i>[...] Porque até então eu <u>não tinha nenhuma experiência com a Língua Espanhola</u>. Antes, me considerava aprendiz de Espanhol [...]</i>
Ana	<i>Em muitos momentos, como estudante, <u>porque eu não tinha essa prática, não participava de projetos do Espanhol</u>, por isso eu senti essa necessidade de entrar no CELES, nem que fosse como voluntária [...]</i>
Gabriela	<i>[...] Eu não me sentia professora em formação <u>porque não estava dentro de sala de aula, não tinha a experiência cara a cara com o aluno</u>.</i>

Fonte: Autoria própria (2023).

Kaoro evidencia a falta de experiências com a Língua Espanhola, o que revela que ela não havia participado de nenhum projeto da área de Espanhol, seja ensino, pesquisa ou extensão antes de entrar no PIBID. Nesse sentido, pode-se inferir que o seu contato com o Espanhol anteriormente deve ter se dado exclusivamente nas aulas do curso e, certamente, em estudos individuais para aprendizagem e avaliações. O fato de não ter experiências para além da sala de aula, portanto, corroborou para que ela se autoidentificasse, naquele momento, anterior ao PIBID, apenas como aprendiz de Espanhol.

Ana também segue essa mesma linha de raciocínio, relatando que, em muitos momentos, se via como estudante porque ainda não tinha experienciado a prática ou participado de algum projeto da área. É interessante perceber a própria conscientização da participante de que ela precisava entrar no CELES para desenvolver mais o seu Espanhol e sua postura como docente em formação.

Finalmente, Gabriela, em sua fala, chama a atenção para o lugar de trabalho em que os(as) professores(as) normalmente atuam – sala de aula – e o público alvo com quem/para quem eles trabalham – alunos(as). Ressalta que não se sentia professora em formação e, desse modo, se sentia apenas aprendiz, porque não ocupava esse espaço e não interagira com os alunos.

Em contrapartida, as participantes Lupita e Helena citaram a experiência que tiveram no CELES como um dos motivos que as fizeram se reconhecer aprendizes de Espanhol, pois, segundo elas, respetivamente,

“Quando eu chegava no CELES [...], eu conseguia trocar experiências e dialogar com os alunos, eu sentia que o que estava aprendendo do curso estava fazendo sentindo, eu conseguia por em prática.”

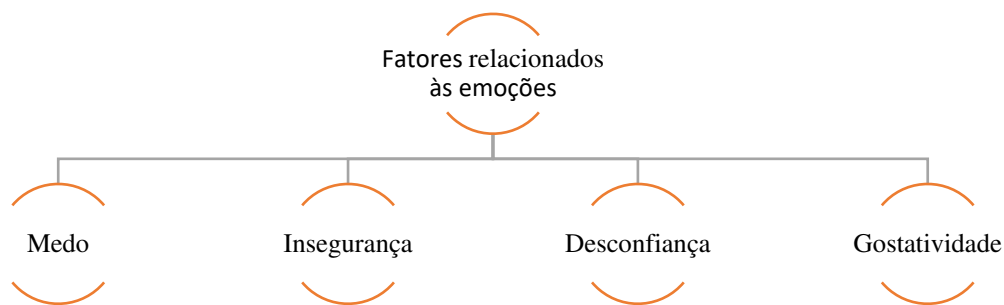
“Eu estava aprendendo muita coisa, porque havia coisa que eu ainda não tinha visto. Então, ao mesmo tempo em que eu estava aprendendo, eu já estava dando aula.”

Observa-se, desse modo, a grande e importante influência que o CELES possui na habilitação de Espanhol do curso de Letras da UFV. O curso de extensão propicia, para além da experiência docente antes do término da formação inicial, a aprendizagem de novos conhecimentos e o aprofundamento e/ou revisão de conteúdos já estudados pelos(as) discentes. Tais benefícios são extremamente significativos para cada licenciando(a).

4.2.1.3. Subcategoria c: fatores relacionados às emoções

Os fatores relacionados às emoções foram utilizados pelos participantes Juninho, Marcela e Yara. Eles citaram emoções que experienciaram e corroboraram para que se autoidentificassem aprendizes, ou emoções que podem ser experienciadas por aprendizes, de acordo com eles. O diagrama a seguir (6) apresenta as emoções referidas.

Diagrama 6 - Fatores relacionados às emoções citados pelos participantes como contribuintes para o autorreconhecimento como aprendiz de Espanhol



Fonte: Autoria própria (2023).

Marcela relatou o seguinte: “[...] eu costumo falar com os meus alunos: ‘Eu estou estudante tanto como vocês’, [...] porque eu estou ali para receber conteúdo, receber informação também, colocar um pouco em prática, [...] pode errar, não tem que ter medo”. Ao se comparar com os estudantes, dizendo que também ocupa esse papel, ela evidencia que não precisa ter medo, por isso, se entende que, ainda que o medo não seja necessário, ele, muitas vezes, faz-se presente no processo de aprendizagem.

Acredito que todos os estudantes de uma LE já devem ter ouvido, ao menos uma vez, um(a) professor(a) dizer: “Não precisa ter medo de errar, pessoal!”, porque, de fato, o medo de equivocarse, bem como a vergonha, infelizmente, muitas vezes, estão presentes na sala de aula. No entanto, vale a ressalva de que o erro não só é natural nesse processo, como faz parte e é importante. Ele demonstra esforço, prática e empenho por parte do(a) estudante(a), ações fundamentais para que a aprendizagem efetiva aconteça.

Já Yara relatou o seguinte: [...] eu preciso começar a trabalhar a minha autoestima, porque eu fico falando:

“Ah, não sei falar Espanhol”. Sei, não tenho tanta segurança e tanta confiança como eu tenho com o Inglês, porque foi a língua que aprendi primeiro, mas eu conheço muito vocabulário, conheço o quadro fonético do Espanhol e tal. [...] A minha insegurança mesmo, eu sinto que tenho muito a aprender ainda, há muita coisa que não sei”.

Nesse exemplo, a participante compara o conhecimento que possui da Língua Inglesa, que estuda há cerca de 10 anos, já tendo sido inclusive professora dessa língua, e o de Língua Espanhola, cujos estudos iniciou há pouco tempo. Entende-se que, em

relação ao Inglês, ela se sente segura e confiante e, em relação ao Espanhol, ocorre justamente o oposto, o que é comum, já que ela ainda está no começo dos estudos. Em seguida, Yara afirma que o fato de ela se sentir insegura com o Espanhol corrobora para que ela se autorreconheça aprendiz. Fica evidente, também, que ela reconhece que sabe bastante do Espanhol, mas tem total consciência de que há muito a aprender ainda e, por isso, além de seguir estudando, precisa trabalhar a sua autoestima para se sentir mais confiante.

Diferente das emoções anteriores, Juninho externaliza a vivência de uma emoção tida como positiva: a gostatividade¹⁸. Ele relata o seguinte:

“Acho que foi o gosto. O gostar muito da língua, porque, por gostar muito da língua, eu queria realmente aprender aquilo, então eu me aprofundava. Ser aluno é realmente isso, ver o que está sendo discutido pelo professor, mas ir além, buscar mais”.

Durante a entrevista, Juninho sempre destacou o seu amor pelo Espanhol, sentimento esse que proporcionou que ele se mantivesse no curso e se reconhecesse aprendiz. Em sua fala, percebe-se o desejo que ele tinha de aprender a língua e sua dedicação, ao afirmar que se aprofundava nos estudos. Essa é, inclusive, uma das tarefas indispensáveis para uma aprendizagem satisfatória, buscar mais, ir além do que o(a) professor(a) apresenta em sala de aula.

4.2.2. Categoria 2: fatores relacionados ao autorreconhecimento como professor(a) de Espanhol em formação

4.2.2.1. Subcategoria a: fatores relacionados à prática

O fator citado pela maior parte dos participantes como contribuinte para o autorreconhecimento como professor(a) em formação foi a prática docente ainda na formação inicial, sendo mencionada por onze (11) dos dezesseis (16) participantes.

De acordo o documento denominado Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCNL), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), nos cursos de formação inicial de professores, “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o

¹⁸ Termo utilizado por Nair Floresta Andrade Neta, pioneira no estudo da gostatividade como fenômeno afetivo emergente. A autora considera que a gostatividade é uma reação emocional não intencional, de origem inconsciente, que se manifesta na aprendizagem durante o desenvolvimento individual.

desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2015, p. 11). Dessa forma, o curso de Letras, para além de conferir aos(as) graduandos(as) o domínio das línguas escolhidas e suas literaturas, deve articular teoria à prática, isto é, “[...] o desenvolvimento de atividades de caráter prático” (Brasil, 2001, p.31). Essa articulação é importante para compreensão da sua prática e, sobretudo, para que eles se sintam, de fato, professores(as) em formação, não somente aprendizes de línguas.

Durante a entrevista, os participantes(as) foram indagados(as) sobre a participação em projetos na universidade, seja como voluntários(as) ou bolsistas, em qualquer área de conhecimento. O quadro abaixo (10) resume os projetos apresentados por eles(as):

Quadro 10 - Projetos em que os(as) participantes atuam/atuaram

LICENCIANDAS		
Pseudônimo	Participação em projetos	
	Como bolsista	Como voluntária
Gabriela	PIBID-Espanhol e CELES	CELES
Kaoro	Revista e PIBID-Espanhol	-
Lais	CELIN e PIBID-Espanhol	PIBID- Espanhol
Lara	BAAP e PIBID-Espanhol	CELES
Marcela	PIBID-Espanhol	CELES
Yara	CELIN e PIBID-Espanhol	Monitoria
EGRESSOS(AS)		
Pseudônimo	Participação em projetos	
	Como bolsista	Como voluntário(a)
Ana	PIBID-Português	CELES
Helena	PIBID-Português, PIBID-Espanhol, CELES, PLI etc.	RECONTA, Pérolas Negras, APAC etc.
Juliana	PIBID-Português, Revista, CELES, Sec-Júnior	CELES
Juninho	PIBID-Português, PIBID-Espanhol, CELES	CELES, Iniciação Científica, Embaixadores UFRV
Lupita	PIBID-Português	América Latina em Cena, CELES
Maria	CELES, PIBEX	CELES
Mariana	América Latina em Cena, Revista e CELES	-
Marcelo	CELES	CELES
Sofia	PIBID-Português	-
Tainá	CELES	CELES

Fonte: Autoria própria (2023)

Nota-se que todas as licenciandas já participaram de algum projeto da área de Espanhol como bolsistas, sendo mencionados o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Curso de Extensão em Língua Espanhola (CELES) da universidade. Apenas uma participante, Gabriela, participou, até o momento da entrevista, do CELES como voluntária e bolsista, as demais que mencionaram o curso de

extensão, Lara e Marcela, estão, atualmente, como voluntárias. Todas as seis (6) possuem a bolsa do PIBID-Espanhol, tendo a oportunidade de lecionar Espanhol em escolas públicas da cidade, na Escola Estadual “Effie Rolfs” ou no Colégio de Aplicação CAP-COLUNI/UFV. Ambos estão localizados no campus, no entanto, embora as suas instituições também sejam públicas, são perfis de ensino distintos. Por exemplo, na “Effie Rolfs”, não há a disciplina de Língua Espanhola na grade curricular, por isso, as pibidianas acompanham as aulas de Língua Portuguesa e, gentilmente, a professora cede duas aulas mensais para que elas ministrem conteúdos de Espanhol. Já no COLUNI, o Espanhol é obrigatório para os(as) estudantes das primeira e segunda séries do Ensino Médio e de matrícula facultativa para os(as) da terceira série.

Os outros projetos citados pelas licenciandas não dizem respeito à área de Espanhol. A graduanda Kaoro atua em uma revista da universidade como estagiária, onde presta o serviço de revisora de Língua Portuguesa; Lais e Yara já ministraram aula de Inglês; e Lara foi bolsista de um projeto em que auxiliava na parte administrativa de um dos setores da universidade. Não se buscou destacar apenas os projetos relacionados ao Espanhol, pois se entende que a participação em projetos em outras áreas do conhecimento também favorece o aprendizado e o processo de construção da própria identidade profissional como docente de Espanhol, a partir das experiências e da socialização.

No que diz respeito aos(as) egressos(as), com exceção de Sofia, todos(as) participaram do CELES na formação inicial, seja como bolsistas – Helena, Juliana, Juninho, Maria, Mariana, Marcelo e Tainá – ou apenas como voluntárias – Ana e Lupita. Estas participaram por grande parte da graduação (pelo menos três anos) do PIBID-Português como bolsistas, ministrando aulas em escolas públicas da cidade e entraram para o CELES mais para o final do curso. Ana destacou, em sua fala, que buscou o CELES porque sentiu a necessidade de se desenvolver mais na língua, sobretudo, no aspecto docente, como professora em formação.

Os(As) bolsistas do CELES permaneceram como professores(as) do curso por bastante tempo. Mariana não se recorda de ter participado do curso como voluntária, sendo a única dos que atuaram no CELES a não ter essa experiência e, além desse projeto, ela também foi bolsista de outro projeto de extensão, em que desenvolvia atividades com relação ao Espanhol, por exemplo, exibição de filmes seguida de debate e exposição de quadrinhos de autores latinos. Helena e Lupita também participaram desse mesmo projeto

como voluntárias. Jéssica, bem como a Juliana, também foi estagiária em uma das revistas da universidade e fazia revisão dos textos.

Diferente dos projetos já mencionados, Helena citou o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), em que recebeu uma bolsa para realizar um intercâmbio e estudar em um país europeu. O intercâmbio perdurou por onze meses e ela cursou disciplinas de língua espanhola. Também frequentou o RECONTA, clube de leitura de literatura feminina latino-americana de que ela participava como voluntária. Ainda como voluntária, participou também do Pérolas Negras, um projeto da comunidade viçosense no qual ela ministrava aulas de Espanhol para crianças de um bairro socioeconomicamente vulnerável da cidade.

Por fim, foi citada a APAC no quadro apresentado. No entanto, esse não é o nome do projeto em que ela atuou, e sim o lugar de realização, a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados do município de Viçosa. No projeto voluntário em questão, ela também ministrava aulas de Espanhol para homens de diferentes idades, os quais estavam privados da liberdade. Para além desses projetos, Helena citou vários outros, o que demonstra seu grande envolvimento e dedicação em atividades extraclasse.

A “Sec-Junior”, empresa formada pelos estudantes do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV, foi citada pela participante Juliana ao relatar que foi bolsista, realizando trabalhos de tradução e versão de Espanhol. Juninho também citou dois projetos distintos dos mencionados, Iniciação Científica, em que desenvolveu pesquisa na área do Espanhol, e Embaixadores, projeto em que os graduandos da universidade têm a oportunidade de recepcionar estudantes de outros países que estão fazendo intercâmbio ou mobilidade acadêmica na UFV. A universidade possui mais de 100 convênios vigentes com instituições de diversos países e recebe estudantes do Chile, Colômbia, Espanha, Holanda, México, Peru, Venezuela etc.¹⁹, o que oportuniza que os(as) licenciandos(as) da habilitação Português-Espanhol que participam do projeto tenham contato com falantes de Espanhol (e outros idiomas), possam praticá-lo e conhecer mais sobre a cultura de cada país. Já Maria citou o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), em que ela atuou como bolsista, ministrando aulas de Espanhol para moradores de uma comunidade quilombola da região.

Nota-se, portanto, que duas (2) egressas não tiveram experiência como bolsistas em algum projeto da área de Espanhol e apenas uma (1) egressa não teve nenhuma

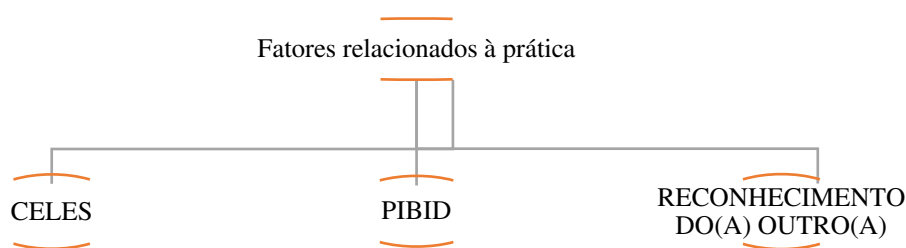
¹⁹ Informação obtida em: <https://www.ufv.br/mobilidade-academica-e-intercambio/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

experiência, nem mesmo como voluntária. Sofia relatou que participou, durante a graduação, apenas de um projeto (PIBID-Português) da área de Língua Portuguesa e frisou que isso se deu por escolha pessoal, não por falta de oportunidades, em suas palavras: “[...] não porque não tenham aparecido oportunidades, apareceram, eu que não peguei mesmo por falta de segurança.”. A falta de segurança no Espanhol, portanto, gerou o engajamento exclusivo da Sofia apenas no projeto de LP. É válido salientar, que, na época em que a egressa em questão estava cursando Letras, o tempo de permanência dos (as) bolsistas no programa era de até 48 meses (4 anos).

Para resumir, observa-se que todas as licenciandas são bolsistas do PIBID-Espanhol e grande parte dos(as) egressos(as) (7) participaram do CELES. Vale ressaltar que o PIBID-Espanhol é recente na universidade, a primeira edição do PIBID com participação da área de Espanhol começou em 2018, logo, houve três edições até o momento: 2018-2020, 2020-2022 e 2022-2024. Por isso, o PIBID-Espanhol não foi mencionado por nenhum egresso(a). Nota-se, também, que a generalidade está ou já esteve engajada em um projeto na área do Espanhol, o que é muito positivo para eles(as) próprios, para a formação, a construção da identidade profissional. Outro aspecto que chama a atenção é que sete (7) participantes tiveram a experiência da docência na área de Língua Portuguesa, o que também é excelente para que eles(as) desenvolvam a identidade de professores(as) de ambas as línguas.

A leitura atenta dos dados gerados nas entrevistas possibilitou a elaboração do diagrama abaixo, o qual apresenta uma síntese dos fatores relacionados à prática docente, citados pelos(as) participantes.

Diagrama 7 - Fatores relacionados à prática mencionados pelos(as) participantes



Fonte: Autoria própria (2023).

A maioria dos(as) participantes, licenciandas e egressos(as), ao relatarem os fatores que contribuem/contribuíram para a sua autoidentificação como professores(as)

de Espanhol em formação, como já mencionado, citaram a prática, assinalando o CELES e/ou o PIBID-Espanhol. Ambos os projetos possuem grande importância para o curso de Letras, já que, pelas respostas, é possível perceber o quanto eles contribuem para a formação dos(as) graduandos(as).

Gabriela, Lara, Marcela, Helena, Juliana, Juninho, Lupita, Maria, Mariana e Tainá relataram que o CELES contribui/contribuiu para que eles se reconhecessem professores(as) em formação. No quadro abaixo (11), há um breve resumo das respostas:

Quadro 11 - Trechos de respostas de participantes em que o CELES é citado como fator contribuinte para o autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação

<i>Participantes</i>	<i>Justificativas</i>
Licenciandas	
Gabriela	<i>O que me mostra que sou professora em formação é o CELES, porque <u>é onde eu consigo pensar e aplicar</u>. É onde eu faço a reflexão sobre o que dá certo, o que não dá, a questão do tempo, da didática. O CELES é onde eu realmente me sinto uma professora em formação.</i>
Lara	<i>[...]. Acho que, se não fosse pelo CELES, por mais que eu já tivesse essa consciência de que eu estou aprendendo também para ensinar, mas eu acho que, <u>quando você vive na prática, você tem a consciência mais real daquilo, sentir na pele, ter essa experiência</u>, estar disposto a enfrentar esse desafio [...].</i>
Marcela	<i><u>Eu acho que as orientações do CELES, aquele momento em que o orientador está ali, me fazem ver que eu estou ali, de fato, para aprender e me formar [...]. Como eu ainda não sou bem “professora, professora” não tive muitas oportunidades de ter espaços [...].</u></i>
Egressos(as)	
Helena	<i>Eu ainda estava em formação, não sabia tudo, ainda precisava aprender muita coisa, mas eu consegui ensinar uma coisa que eu sabia, entenderam a mensagem que eu queria passar. <u>Isso foi quando eu era voluntária no CELES. Ali eu pensei: “Eu sei ensinar alguma coisa”.</u></i>
Juliana	<i>No CELES, era um contexto que mudava, mas assistindo aula era estudante. Não me sentava para assistir uma aula pensando que ocuparia aquele lugar, sentava para ouvir e aprender. <u>Só quando eu estava ocupando o lugar de professora, de regente, que o jogo virava, mas no geral não.</u></i>
Juninho	<i>Eu me identifiquei professor em formação quando entrei no CELES. Eu me formei no CELES, <u>o CELES mudou tudo, toda a minha concepção, até mesmo enquanto aluno, porque eu comecei a absorver melhor o conteúdo, porque eu precisava saber bem para conseguir transmitir aquilo. O CELES mudou tudo, me mostrou que eu queria ser professor e mudou a minha visão enquanto aluno, me fez querer ver mais para ensinar melhor depois aquilo que estava vendo.</u></i>
Maria	<i>Foi quando eu comecei os estágios. Inclusive, eu considerava um trabalho, até mesmo porque era remunerado. Quando a gente começa a trabalhar, ainda mais no CELES, <u>que a gente tem que ter muita responsabilidade, a gente tem o trabalho de um professor mesmo. Eu acho que esse compromisso que a gente tem faz também com que a gente ganhe confiança e se veja como professor.</u></i>

Mariana	<i>Eu acho que comecei a me identificar como professora em formação a partir do CELES. <u>Quando a gente entra numa sala de aula, mesmo como bolsista, no caso do CELES, mesmo assim, você se colocar à frente de uma sala de aula é uma coisa muito forte, você está de frente para alunos ali, é muito forte.</u> Então, com certeza, a partir do CELES, essa noção de professora em formação foi muito mais forte.</i>
Tainá	<i>O que me fazia me sentir professora era o fato de eu ser professora no CELES. <u>O CELES foi crucial no processo de eu me ver como professora, por isso é importante a teoria atrelada à prática. O CELES é um lugar de formação muito completo. A gente só ocupa o CELES nesse espaço de ser estudante também [...]. A gente dá aula no CELES porque é estudante da graduação e tem uma bolsa para atuar ali [...].</u></i>

Fonte: Autoria própria (2023).

A participante Gabriela conta que o CELES é o lugar em que ela “realmente” se sente professora em formação, por ser onde ela consegue colocar em prática os conhecimentos que estão sendo aprendidos no curso e testar o que funciona em relação ao tempo e à didática. Lara evidencia que, embora ela já tivesse a consciência de que está em um curso de formação de professores(as), foi no CELES que ela viveu a experiência docente, nas palavras dela, “sentiu na pele” o que é ser professor(a), inclusive, ao se deparar com os desafios. Já Marcela mencionou o CELES indiretamente, pois ela relata, como contribuintes para o seu autorreconhecimento, as orientações do curso.

O CELES, para lembrar, é o curso de extensão da universidade e ele conta, em sua administração e coordenação, com professores(as) da área de Espanhol do Departamento de Letras, mas não só isso. Para promover uma maior aprendizagem aos(as) graduandos(as), estes(as) recebem orientações semanais com os(as) professores(as) do departamento. Essas orientações acontecem em reuniões para que os(as) licenciando(as) apresentem as suas aulas, como irão aplicá-las e sanem as suas dúvidas. É um espaço para diálogo, reflexões e trocas. O(a) professor(a)-orientador(a) não somente faz correções, caso seja necessário, como oferece sugestões de materiais, metodologias e organização da aula.

Marcela aponta esse momento – de orientação – não só porque, de fato, é muito proveitoso, mas também porque ela ainda é voluntária e, portanto, não ministra aulas no curso. Por isso, relata que ainda não é uma “professora, professora”. Ao ser indagada sobre o significado dessa expressão, ela disse o seguinte: “*Ter uma turma minha, em que eu seja a responsável, elabore prova e atividade, e passe todo o conteúdo, a responsabilidade é toda minha*”. Portanto, ainda que ela não seja uma bolsista do CELES, o voluntariado e o acompanhamento das orientações foram fundamentais para a sua autoidentificação como professora em formação.

Helena sinalizou o CELES como fator para tal formação, mas enfatizou a primeira vez em que percebeu que havia conseguido compartilhar o que sabia sobre Espanhol com outra pessoa, isto é, o momento em que ensinou Espanhol e pode perceber que o(a) estudante havia compreendido o assunto abordado. Juliana apontou a própria inversão (ou dualidade) de papel que o CELES proporciona (aprendiz-professor(a)) como justificativa para a sua autoindicação como professora. Ela argumentou que, no CELES, teve a oportunidade de ocupar o lugar de regente, algo que não acontecia nas aulas da graduação, por isso, ela se autoidentificou professora em formação quando ocupava esse espaço.

Por outro lado, Maria e Mariana mencionam o trabalho que os(as) docentes têm como um fator, em outras palavras, a responsabilidade exigida pela profissão. Mariana relatou a experiência de entrar em uma sala de aula, o quanto é forte se colocar à frente dos alunos. Sobre a expressão “*mesmo como bolsista*” utilizada por ela, se entende que quer dizer que, ainda que ser bolsista do CELES não seja considerado uma profissão, ainda que a nomeação apresentada no certificado de participação do curso não seja professor(a), ainda que não tenha carteira assinada ou tenha os direitos trabalhistas garantidos, isto é, ainda que seja uma experiência de estágio remunerado, trata-se de uma prática intensa e extremamente enriquecedora para o processo de formação inicial. Maria, por sua vez, se referiu às tarefas do trabalho docente exercidas no CELES como cruciais para o desenvolvimento de sua confiança como docente e, por conseguinte, para reconhecer-se professora em formação.

Finalmente, ainda em relação ao CELES, Arlindo e Tainá o mencionaram de uma forma muito bonita, reconhecendo, de modo explícito e emocionante, a inestimável relevância desse curso em sua formação. Destacaram, ainda, que o CELES, assim como a graduação, é um espaço de formação, é um espaço em que os discentes de Letras possuem para, antes de ingressar no mercado de trabalho, praticar, cometer erros e aprender com eles, vivenciar experiências diversas, boas ou não muito boas, é um espaço de trocas e de aprendizagem, enfim, um espaço que pode promover (e, como constatado, promove) a confiança do(a) licenciando(a) e, conseqüentemente, torna a sua inserção no mercado de trabalho mais leve.

O PIBID-Espanhol foi citado por dois (2) participantes: Lais e Lara. Lara a qual identificou o CELES como um espaço que contribui para que ela se autoidentifique professora em formação, complementou, em sua resposta, o seguinte: “*Além do CELES, o PIBID também faz com que eu me identifique como professora em formação [...]*”, o

que possibilita a inferência de que ambos os projetos possuem a mesma influência no seu processo de reconhecer-se professora. Enquanto a participante Lais declarou:

“[...] me sinto uma professora em formação quando estou no PIBID, porque tenho que planejar uma aula, dar aula, então eu penso mais nesse sentido: de como posso fazer, como posso encaixar esse tema em uma aula, o que seria interessante levar para os alunos”.

Sua fala enfatiza as tarefas desempenhadas pelos(as) professores(as) e que ela mesma realiza estando no PIBID, por exemplo, a elaboração de plano de aula e o planejamento da aula, pensando em torná-la mais interessante para o(a) aluno(a). Além disso, ela inclui, em sua fala, o pronome interrogativo “como”, o que demonstra a sua preocupação com o processo e também a reflexão constante que os(as) professores(as) fazem, ou, ao menos, deveriam fazer ao longo de sua formação, inicial e continuada, e também no decorrer da sua prática.

Por fim, Kaoro e Lais relataram o momento em que o outro, especificamente seus(as) alunos(as), as reconheceram professoras, elemento contribuinte para o autorreconhecimento de cada uma como professoras em formação. Kaoro, embora não tenha apontado a prática como fator, a menciona indiretamente, pois descreve o seguinte: *“Quando eu chego na escola e algum aluno fala comigo: ‘Tia, aquele exercício da última aula, eu consegui fazer sozinho, nem precisei buscar ajuda na internet’, algumas crianças, quando eu chego, me abraçam”.* Percebe-se que a ênfase de sua fala está em como ela é tratada pelos(as) alunos(as), exemplificado pelo vocativo utilizado por eles(as) e o carinho, também em forma de contato físico, recebido. No entanto, destaca-se que essa experiência é propiciada pela prática, nomeadamente, pelo PIBID-Espanhol.

Após o relato apresentado por Kaoro, a entrevista precisou ser pausada por alguns instantes, pois a participante se emocionou ao contar sobre o desejo de ser professora. Era possível ver em sua expressão, ao fazer a descrição, a alegria por ser reconhecida como professora e receber esse carinho dos(as) estudantes(as), porém, as suas lágrimas diziam algo mais: *“Quando eu falei que queria ser professora, muitas pessoas me criticaram”.* Essa afirmação e sua reação demonstraram o quanto ela ainda está magoada com essas críticas que, infelizmente, é algo pelo qual, provavelmente, muitos já passaram ou irão passar. Além das intensas demandas da profissão, ainda é preciso suportar críticas e preconceitos após a escolha por esse ofício, profissão sem a qual nenhuma outra seria

possível, o trabalho mais importante que existe. Na verdade, não é preciso suportar e nem ignorar, é preciso enfrentar, buscar combater esses juízos para, quem sabe, de um(a) em um(a), de pouco em pouco, seja possível mudar essa conjuntura.

Lais, por sua vez, relatou:

“Quando comecei no Effie Rolfs, como voluntária, a gente já chegou lá e eles já tratavam a gente por professora ou tia, aí eu comecei a dar aula de Espanhol e eu chegava lá no outro dia e eles perguntavam quando haveria aula de Espanhol. Eles me viam como professora e eu comecei a me ver, também, como professora”.

Ela explicita que passou a se reconhecer professora a partir do reconhecimento dos(as) alunos(as), que a tratavam por professora ou tia. Assim como no exemplo de Kaoro, tal reconhecimento foi possível pela prática, isto é, pela participação no PIBID-Espanhol. É interessante observar que Lais menciona que isso ocorreu enquanto ela era voluntária no PIBID, desmistificando o preconceito que muitos têm sobre o trabalho voluntário. Ele permitiu que ela, para além de vivenciar a docência, se reconhecesse no ofício, algo extremamente relevante e marcante para a sua carreira profissional.

É apropriado comentar com mais aprofundamento sobre a não identificação de Sofia como professora de Espanhol em formação durante a graduação – e também até a data em que a entrevista foi realizada. De todos(as) os(as) participantes, ela foi a única que não se identificou como tal e, a propósito, também foi a única que não esteve engajada em nenhum projeto da área de Espanhol. Não se pode afirmar que quem não participa de um projeto da área não se autoidentificará professor(a) em formação, mas, nesta pesquisa, se reconhece o precioso papel que a prática desempenha para que isso ocorra. Inclusive, a própria Sofia citou a falta de prática como impedimento para o seu autorreconhecimento, relatando o seguinte:

“Eu acho que a falta de prática na área de Espanhol que fez com que eu não me identificasse professora da língua, mas falo, não porque não tenham aparecido oportunidades, apareceram, eu que não peguei mesmo por falta de segurança. Na Língua Portuguesa eu também não estava totalmente segura, fui pegando segurança no decorrer da experiência como bolsista. Talvez, se eu tivesse me dado essa oportunidade no Espanhol, teria sido outra coisa”.

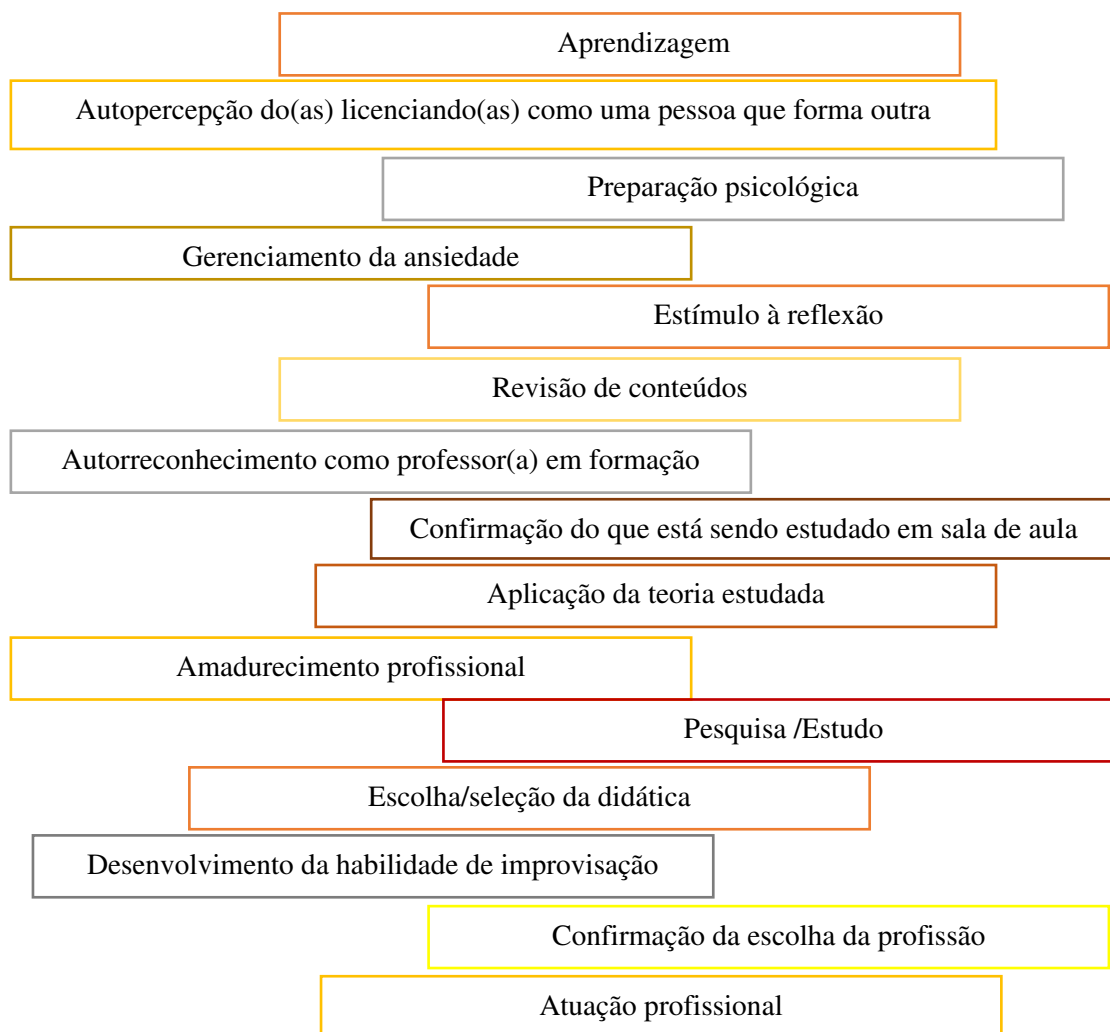
Chamam atenção a maturidade e a consciência da Sofia em relação ao seu processo de construção da identidade profissional e sua fala serve de alerta para que outros(as) estudantes do curso, e também de outras licenciaturas, não cometam o mesmo erro, isto é, não permitam que o medo ou a insegurança os afastem da sala de aula, pelo contrário, que usem tais emoções para buscar e agarrar novas oportunidades. A prática, na formação inicial, inegavelmente, pode libertar os(as) graduados(as) dessas amarras, pode desatar esses nós: “não consigo”, “não sei”, “tenho medo”, transformando-os em: “eu consigo”, “não sei tudo, nunca vou saber, mas vou continuar aprendendo e me aperfeiçoando”, “não tenho mais medo”.

Ainda sobre a prática docente na formação inicial, durante a entrevista, foi feita a seguinte pergunta aos participantes: “Você considera a prática um fator importante para o autorreconhecimento docente? Por quê?”²⁰. De forma bem direta, utilizando expressões afirmativas como “com certeza”, “sim”, “claro” e “totalmente”, todos(as) os(as) participantes declararam que a prática é “importantíssima”, “muito importante” e/ou “fundamental” para o autorreconhecimento docente.

Os(as) participantes(as) descreveram a prática como um “espaço de descobrimento” que provoca uma série de efeitos positivos, como se apresenta na figura abaixo em que sintetizei os termos utilizados por eles (as).

²⁰ Pergunta 18 no roteiro de entrevista dos(as) egressos(as) e 19 no roteiro das licenciandas.

Figura 4 - Efeitos da prática docente na formação inicial de acordo com os(as) participantes



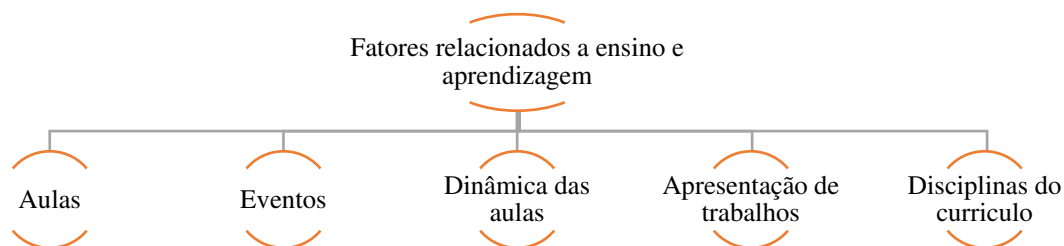
Fonte: Autoria própria (2024).

Os efeitos da prática docente apresentados são tão inteligíveis que dispensam maior explicação. Para concluir, correndo o risco de ser redundante, reforço a notória e inquestionável importância da prática docente na formação inicial, parafraseando uma frase muito conhecida no meio acadêmico que sintetiza bem essa reflexão: “A prática sem a teoria é cega, mas a teoria sem a prática é estéril” (Rebelo, 1996, p. 16), ou seja, a prática sem o conhecimento científico não tem sentido, perde-se a razão, já a teoria sem a prática não produz frutos. Por isso, a formação inicial diz respeito ao ensino do conhecimento científico atrelado à prática e deve oferecer oportunidades para os(as) estudantes, instigando-os(as) a participar e, se possível, trabalhando as emoções que podem paralisá-los(as).

4.2.2.2. Subcategoria b: fatores relacionados a ensino e aprendizagem

O diagrama abaixo (8) apresenta os fatores pertencentes a essa subcategoria utilizados pelos(as) participantes:

Diagrama 8 - Fatores relacionados a ensino e aprendizagem citados pelos(as) participantes como contribuintes para o seu autorreconhecimento como professores(as) em formação



Fonte: Autoria própria (2023)

O fator “aula” foi citado duas vezes, uma delas por Marcela, no momento em que evidencia as discussões levantadas na sala de aula: *“Difícil essa pergunta, porque acaba que eu me vejo muito como professora em formação também nas aulas. É bem contraditório, mas nas aulas, também, em que a gente tem esse espaço de debate [...]”*. Portanto, debater assuntos relacionados a ensinar Espanhol possibilita que ela se reconheça professora de Espanhol. Nessa mesma linha de raciocínio, Yara relatou o seguinte: *“O contato com os colegas de curso e com os professores, diálogos, essa troca de ideias mesmo”*, assinalando, assim, além das discussões, o contato com os(as) colegas e os(as) professores(as) que, de acordo com Moraes e Macedo (2021, p. 78) é extremamente benéfico, pois é por meio dessas vivências que o(a) professor(a) em formação “[...] vai internalizando novos modos de ser, vai inspirando e sendo inspirado, vai (des)construindo, vai ‘tecendo’ e sendo ‘tecido’ [...]”.

Kaoro, por sua parte, disse que o elemento que possibilita que ela se reconheça como professora em formação é o emprego de metodologias de ensino por seus(as) professores(as) e a identificação, por sua parte, dessas metodologias. Em outras palavras, ela utiliza os(as) próprios(as) professores(as) como exemplo a ser seguido na docência, como pode ser observado em:

“[...] porque, quando eu tenho um professor que usa uma metodologia diferente, me baseio nessa forma (de ensino) para

preparar as minhas aulas. E agora que eu tenho que fazer essa produção de plano de aula, eu vou pegando o que considero melhor de cada professor e o melhor que já construí e uno tudo em um só”.

Sendo assim, ela se vale das abordagens de seus(as) professores(as) como modelo para seguir na elaboração das aulas, tomando o que ela considera melhor de cada um, de acordo com sua perspectiva pessoal, para seguir também na prática.

Por outro lado, Lara evidenciou a importância da realização de eventos ao longo do curso, já que ela cita como fator contribuinte para a sua autoidentificação a participação em atividades: “[...] como a Semana do Espanhol [...]” e, ainda justifica “[...] acho que isso vai enriquecendo a nossa concepção de que estamos aprendendo, mas também vamos nos formar [...]”. Em sua perspectiva, portanto, os eventos possibilitam que ela desenvolva a concepção de que está se formando professora, de que será uma professora futuramente.

Marcelo afirmou o seguinte:

“Eu acho que é essa virada, da dinâmica das aulas e da minha consciência, quando pensei que teria que elaborar um plano de aula, uma sequência didática ou aplicar um conteúdo. [...] Por já estar mais no final, com essas disciplinas mais voltadas pra esse lecionar, para criação de conteúdo, sequência e plano, e coincidir justamente com o estágio”.

Nota-se, assim, que o fator mencionado pelo participante é a “dinâmica das aulas”, sobretudo, a realização de trabalhos mais enfocadas na docência, como a elaboração de plano de aula e a sequência didática. Por “dinâmica das aulas”, pode-se inferir que ele entende como as tarefas pedidas pelos(as) professores(as), isto é, a forma de avaliação das disciplinas, que é mais centrada em fazer com que os(as) alunos(as) experienciem algumas práticas docentes.

Seguindo a perspectiva de Marcelo, Juliana expôs que, durante as aulas, na maioria das disciplinas cursadas, ela se autoidentificava apenas aprendiz de Espanhol, nas palavras dela: “A disciplina de Estágio é a única em que a gente se vê como professor em formação. Nas demais, a gente é aluno que está assistindo a aula para aprender”. Comumente, nas disciplinas de estágio docente há uma reflexão mais aprofundada sobre o fazer docente e a realidade dessa profissão nas escolas do país, além disso, nos cursos de licenciatura, há uma carga horária de prática obrigatória. Embora a participante não

tenha externalizado os motivos que a fizeram se autorreconhecer professora em formação na disciplina mencionada, acredito que os fatores apontados sejam os mais sobressalentes.

Por fim, Helena apontou “apresentação de trabalhos” como razão para se autorreconhecer professora em formação, isso porque, durante as apresentações de trabalho, ela conseguia constatar se os colegas de turma estavam entendendo o tema apresentado, ou seja, o autorreconhecimento da egressa estava diretamente relacionado a sua capacidade didática atrelada ao seu conhecimento da teoria. Ela relatou o seguinte: *“Durante o curso, eu me sentia professora em formação mais quando eu precisava apresentar um trabalho. Quando eu entendia alguma coisa e conseguia passar para frente. Porque é muito diferente você saber uma coisa e você ensinar essa coisa”*, destacando, ainda, o quanto aprender para si é diferente de ensinar para o outro. Em resumo, ela se autorreconhecia professora quando ensinava algo a alguém.

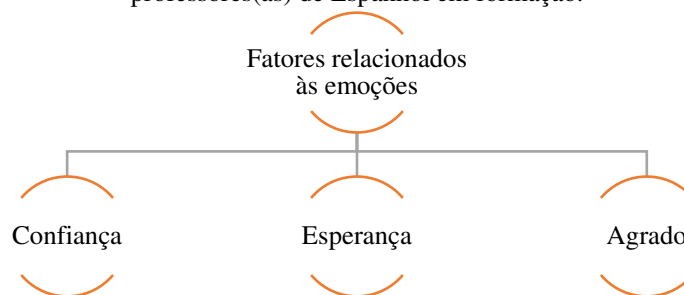
4.2.2.3. Subcategoria c: fatores relacionados às emoções

Essa subcategoria foi a menos citada pelos participantes, apenas três (3) mencionaram fatores relacionados às emoções. No entanto, acredito que ela está presente em todas as anteriores, pois, para que haja o reconhecimento como docente, é necessário que os(as) sujeitos(as) se sintam pertencentes à profissão. Inclusive, o verbo reconhecer no dicionário *sinonimos.com* é sinônimo do verbo sentir na seguinte utilização: “perceber pelos sentidos ou de forma indireta”²¹. Nesse sentido, o ato de se reconhecer requer conscientização e assimilação pelos sentidos. Morais e Macedo (2021) defendem que os sentimentos funcionam como bússolas orientando o caminho a seguir. Dessa forma, se estar na sala de aula faz emergir, no(a) licenciando(a), sentimentos agradáveis, ele – provavelmente – seguirá por esse caminho, podendo ocorrer também no contato com os alunos(as) ou até mesmo no ato de ensinar, enfim, nas demais tarefas vivenciadas no trabalho docente.

O diagrama 9 apresenta as emoções elucidadas pelos(as) participantes:

²¹ Informação obtida em: <https://www.sinonimos.com.br/sentir/>. Acesso em: 27 de set. 2023.

Diagrama 9 - Fatores relacionados às emoções contribuintes para o autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação.



Fonte: Autoria própria (2023).

Ana relatou o fato de ela se sentir preparada como a causa do seu autorreconhecimento como professora de Espanhol: *“Eu me considerava professora em formação de Português desde o início do curso, mas de Espanhol, isso se deu quando eu me senti mais preparada, com mais bagagem e mais conhecimento naquela área”*. Ela faz uma comparação entre as línguas, ao dizer que a sua identificação como professora de Português se deu no início do curso, isso porque ela ingressou no PIBID-Português a partir do começo do curso. A bagagem pode ser entendida como tudo aquilo que ela aprendeu sobre o fazer docente, sobretudo em relação ao aspecto prático, já que ela menciona, em seguida, a palavra conhecimento, que faz alusão direta às teorias aprendidas sobre a língua no curso. Dessa forma, é provável que o preparo se refira ao seu estado emocional e espiritual, em outras palavras, ela se sentia confiante para ministrar uma aula, se sentia segura para exercer o ofício. Nesse sentido, Morais e Macedo (2021, p. 81), afirmam que *“compreender a identidade profissional docente requer conectar-se também com o emocional do professor”*, uma vez que as emoções modificam o indivíduo, criando formas e atribuindo sentido.

A *“confiança”* pode ser inferida na resposta de Ana e também da resposta da Yara em: *“Eu ainda não dou aula de Espanhol, só que já me sinto capaz de dar uma aula de nível I, nível básico”*. A participante elucida uma questão bastante interessante ao mencionar que, apesar de não ter a experiência da prática, se sente qualificada, isto é, segura, para ministrar aulas. Ela confirma, desse modo, que a prática, inegavelmente importante na formação inicial, pode não ser um fator essencial para que o autorreconhecimento docente ocorra.

Por fim, Mariana apresentou a emoção em relação ao Espanhol que propiciou que ela se reconhecesse como professora desse idioma em formação desde o seu ingresso na Letras: *“Eu me considerava professora em formação por toda aquela expectativa que eu*

tinha com a legislação do Espanhol como disciplina obrigatória nas escolas públicas.” E foi uma decepção²² total, porque a legislação não vigorou”. Em relação à legislação, a Lei do Espanhol, Lei nº 11.161²³, foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, e determinava a oferta obrigatória do ensino de Língua Espanhola pela escola. Além disso, regulamentava que a matrícula nessa disciplina deveria ser facultativa ao(à) aluno(a) e que esse processo de implementação deveria ser concluído no prazo de até cinco anos, ou seja, até 2010. Portanto, em 2013, ano em que a participante iniciou o curso de Letras na UFV, havia uma movimentação intensa no setor educacional para o cumprimento dessa Lei. Inclusive, muitas escolas estavam à procura de profissionais para atuarem. A emoção que Mariana experienciou corresponde à esperança que ela tinha e também à perspectiva de lograr um bom trabalho no futuro e/ou de conseguir um emprego com mais facilidade. Logo, possivelmente, a esperança se refere ainda ao aguardo do seu momento de atuação, no qual o se reconhecer professora se relaciona com os anseios para o futuro e também com as demandas sociais, já que, de acordo Caminha (2022, p. 623), “[...] as demandas sociais influenciam diretamente a atuação docente e, portanto, corroboram com a constituição identitária do professor [...]”.

Justificando, porém, a outra emoção exteriorizada por Mariana em sua fala – decepção –, em 2017, a Lei 11.161 foi revogada pela Lei 13.145²⁴, sancionada pelo Presidente da República Michel Temer. Essa lei determinava a Reforma do Ensino Médio, propondo alterações em muitas instâncias, dentre elas, o currículo e a carga horária das disciplinas. Eximiu-se, assim, a partir de 2018, a obrigatoriedade da oferta o ensino de LE nos colégios e definiu-se como língua estrangeira obrigatória a ser trabalhada a Língua Inglesa. Consequentemente, as escolas, gradativamente, retiraram o Espanhol da grade curricular. Atualmente, no município de Viçosa, cidade sede da UFV, há apenas uma escola que oferece o ensino de Espanhol, que é uma das escolas em que o PIBID-Espanhol é desenvolvido e que foi mencionada anteriormente: CAp-COLUNI. Por conseguinte, evidencia-se que as demandas sociais e percepções do mercado de trabalho também podem ser influentes no processo de construção identitária.

Juninho, por último, declara que o seu gosto pela Língua Espanhola possibilitou, como mencionado antes, que ele se autorreconhecesse como aprendiz e se dedicasse aos

²² Essa emoção não faz parte do diagrama por não corresponder a uma emoção que contribuiu para o autorreconhecimento da egressa como professora de Espanhol.

²³ Informação obtida em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

estudos, e também possibilitou que ele se autorreconhecesse como professor de Espanhol em formação: “[...] o gostar, porque como eu gostava muito do que estava aprendendo, eu me via ensinando aquilo.”. Penso que é primordial gostar do que se faz, mas, em relação à docência, considero que seja a profissão em que o gostar interfere mais direta e intensamente na realização de um bom trabalho. Quem não gosta de ser professor(a), não se motivará e, por consequência, não se sentirá feliz em estar na sala de aula. Para além do sentimento de realização profissional, é preciso que o(a) professor(a) goste do que faz e da disciplina que leciona para que ele(a) tenha vontade, se sinta motivado(a) de seguir nessa carreira e busque superar as muitas falhas que poderá encontrar na estrutura de trabalho e no ensino do país.

4.3. Resumo das categorias e subcategorias de análise identificadas no *corpus*

O quadro a seguir (12) apresenta um breve resumo das categorias e subcategorias de análise observadas pelos(as) participantes da pesquisa. Ressalto, uma vez mais, que elas emergiram do próprio corpus, ou seja, da menção nas entrevistas. Optei por exibir as menções em separado – licenciandas e egressos(as) – para facilitar a comparação entre cada integrante e entre cada um dos grupos.

Quadro 12 - Síntese das categorias e subcategorias de análise observadas

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Dos objetivos da pesquisa: autorreconhecimento como aprendizes de Espanhol				Dos objetivos da pesquisa: Autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação		
	Da menção /Subcategorias: fatores relacionas	a ensino e aprendizagem	à prática	às emoções	à prática	a ensino e aprendizagem	às emoções
Participantes licenciandas	Gabriela						
	Kaoro						
	Lais						
	Lara						
	Marcela						
	Yara						
Total de menções		5	2	2	5	4	2
Total geral		9			11		
Participantes egressos(as)	Ana						
	Helena						
	Juliana						
	Juninho						

	Lupita						
	Marcelo						
	Maria						
	Mariana						
	Sofia						
	Tainá						
Total de menções		9	3	1	8	3	2
Total geral		13			13		

Fonte: Autoria própria (2024).

Como demonstrado, todos(as) os(as) participantes da pesquisa se autorreconheceram aprendizes de Espanhol (16) e a maioria (15) se autoidentificou também como professor(a) de Espanhol em formação concomitantemente durante o curso. A categoria de análise predominante foi “Dos objetivos da pesquisa: autorreconhecimento como professores(as) de Espanhol em formação”, sendo identificada em onze (11) entrevistas de licenciandas e em (13) de egressos(as). No entanto, embora essa tenha sido a categoria mais percebida nas entrevistas, nem todos(as) os(as) participantes se autorreconheceram, durante a formação inicial, como professores(as) de Espanhol. A participante Sofia não se autoidentificou durante o curso e ainda não se autorreconhece como professora de Espanhol.

Dentro da categoria mencionada, a subcategoria mais recorrente foi a “fatores relacionados à prática”, o que constata o quanto a ação dentro da form(ação) é necessária e profícua para os estudantes. Nesse sentido, como defendido por Nóvoa (2017) “(...) prevalece a necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente.” (2017, p. 1114). A prática docente foi citada pela maioria das licenciandas (5) porque todas elas têm ou já tiveram a oportunidade de lecionar Espanhol ainda na graduação e, somado a isso, porque todas relataram o quanto estar no CELES ou PIBID-Espanhol é/foi marcante para elas, sobretudo porque tiveram essa oportunidade (ou buscaram essa oportunidade) com antecedência no curso.

A subcategoria “fatores relacionados a ensino aprendizagem” foi a segunda mais observada. Enquanto a maior parte dos (as) egressos(as) (7) afirmaram que não se autoidentificaram professores(as) durante as aulas da graduação ou a partir de elementos relacionadas a elas, a generalidade das licenciandas (4) citaram esses fatores como influentes no seu processo de autorreconhecimento docente. Essa distinção pode ser

melhor percebida levando em consideração as respostas fornecidas para as perguntas 13 (do roteiro de entrevistas dos(as) egressos(as)) e 12 (do roteiro de entrevistas das licenciandas): “*Você foi instigada a pensar/refletir sobre a sua prática docente na formação inicial? Em outras palavras, pensava, por exemplo, em como lecionaria tal conteúdo no futuro? Se sim, como esse momento de reflexão se dava?*”. O quadro a continuação (13) exhibe um recorte das respostas dos(as) egressos(as):

Quadro 13 - Trechos de respostas dos(as) egressos(as) sobre a abordagem do tema “prática docente” no curso

Participantes	Respostas
Ana	<i>[...] Em alguns momentos, tinha essas discussões em sala, mas, em outros momentos, era algo mais gramatical mesmo, de aprender para usar na prova.</i>
Helena	<i>Acontecia algumas vezes, até em algumas aulas eles (os professores) propunham para a gente fazer alguma atividade sobre como a gente daria determinado conteúdo, alguns trabalhos eram para a gente planejar uma aula mesmo [...]. Nas aulas de línguas, do nível I ao IV, era realmente difícil, porque a gente estava aprendendo Espanhol, não tinha como a gente pensar, e fora que era muita gente. Não tinha como fazer esse tipo de trabalho [...]. Mas quando chegou no estágio, nas disciplinas mais avançadas, isso se tornou mais recorrente.</i>
Juliana	<i>Só nas aulas de estágio mesmo, mas estágio é a prática, né? Se nessa disciplina a gente não for pensar sobre isso, não tem mais nenhum outro momento do curso. [...] A disciplina de Estágio é a única em que a gente se vê como professor em formação. Nas demais, a gente é aluno que está assistindo a aula para aprender.</i>
Juninho	<i>[...] Eu tenho a impressão de que eles (professores) não viam a gente, na verdade, até viam, mas não tratavam a gente como futuro professor. Eles não pensavam em ensinar a gente a ensinar, pensavam em ensinar o conteúdo para a gente. No começo eu não via isso, de eles problematizarem, por exemplo: “Na hora de ensinar, pensa nisso, faz isso, imagina que o aluno saiba disso” [...], fui ver isso nas disciplinas finais, que eram mais de discussão, não eram disciplinas de língua.</i>
Lupita	<i>Não. Que eu me lembre, não. A gente aprendia, mas não aprendia para usar na prática. A parte da prática foi pensada mais no final, nos estágios.</i>
Maria	<i>Só me lembro dessa discussão na disciplina de Estágio.</i>
Marcelo	<i>Em poucas disciplinas, com poucos professores. Existiu sim, mas acho que não na medida que deveria. Com alguns professores, em alguns momentos, em algumas disciplinas, sim. A dinâmica era a seguinte: os professores diziam: “Você vai ser professor, você vai para a sala de aula, lá vai ter o Joãozinho e o Joãozinho vai te perguntar isso aqui” [...].</i>
Mariana	<i>Nas disciplinas, eu não me lembro dessa discussão, mas, na prática do CELES, isso era muito presente.</i>
Sofia	<i>Acho que sim, mas não me lembro muito bem como e em quais disciplinas. Mas isso sempre acontece na sala de aula, tanto nas aulas de Espanhol, quanto nas aulas de Língua Portuguesa. Os professores perguntavam: “E se isso acontecer na sala de aula, o que você vai fazer?” ou “E se o aluno te questionar, o que você vai responder?”</i>

Tainá	<i>Sim, claro. A todo momento a gente estava refletindo sobre as nossas práticas, mas principalmente nos espaços que eu ocupei fora da sala de aula. No PIBID e no CELES, a gente refletia sobre as nossas práticas.</i>
--------------	--

Fonte: Autoria própria (2024).

Nesses trechos, pode-se observar três (3) respostas distantes: *essa discussão se dava apenas em alguns momentos* (Ana, Helena, Juliana, Juninho, Maria, Marcelo e Mariana); *não me lembro dessa discussão nas disciplinas do curso* (Lupita e Mariana); e *sim, sempre essa discussão ocorria* (Sofia e Tainá). Essa divergência é justificada, sobretudo, porque já faz alguns anos que os(as) egressos(as) se formaram e podem não se lembrar com tanta clareza de alguns detalhes da graduação, por isso, inclusive, em muitas respostas, há o uso de expressões que demonstram certa incerteza, como “acho” e “que eu me lembre”. Apesar disso, é possível constatar que a maioria dos(as) egressos(as) considera que essa discussão poderia ser levantada mais vezes durante as disciplinas em geral e não somente nas disciplinas finais, como no Estágio Supervisionado.

Essas revelações justificam com transparência o porquê de a subcategoria sobre os fatores relacionados a ensino e aprendizagem ter tido pouca incidência entre os egressos(as). Refletir em sala de aula sobre os papéis que os(as) estudantes devem assumir (ou que se é esperado que eles(as) assumam) enquanto licenciandos(as) é de extrema valia e é oportuno que seja realizado desde o início, como argumenta o egresso Marcelo em:

“A gente entra no curso de licenciatura, então eu acho que isso deveria ter sido tratado desde o início, o professor frisar que vamos ser professores, que vamos para a sala de aula. Por mais que alguém não vá para a sala de aula, que escolha outras áreas que a Letras possibilita, mas o principal da Letras e da licenciatura é isso, então é importante que os alunos tenham essa bagagem, utilizando-a ou não”.

Conforme ele argumenta, enfatizar o objetivo principal do curso no decorrer das aulas pode facilitar o processo de construção identitária profissional, ainda mais se, atrelado a esse destaque, forem problematizadas questões relacionadas à docência.

Assim como a maior parte dos(as) participantes egressos(as), depois que me formei, refletindo sobre a minha trajetória, percebi que eu também havia refletido pouco sobre a prática docente durante as disciplinas do curso. Porém, além de constatar isso, por um momento, eu realizei duras críticas à área de Espanhol, até me colocar no lugar dos(as) professores(as) que eu tive e ter uma noção maior da carga de conteúdos que eles têm que

nos ensinar em apenas 4,5 anos de curso. Nessa linha de raciocínio, ainda que Helena tenha afirmado que essa reflexão se dava somente em alguns momentos, ela argumentou:

“Eu vejo que as aulas de língua gastam muita energia, que precisam gastar, pensando em deixar aquele aluno proficiente no idioma que ele vai ensinar. Talvez a própria prática do professor (da graduação) seja um exemplo, para que o estudante pense em como tratar aquilo na escola. São contextos diferentes (universidade e escola), mas ambos são um contexto onde se aprende uma língua estrangeira, [...] porque o aluno (graduando) tem que dar aula de língua, mas como ele vai fazer se não falar aquela língua? Então o professor gasta muito tempo nisso, né? São quatro anos e meio o nosso curso, e os professores (universitários) também têm tantos desafios na prática docente deles [...]”.

É interessante observar como a egressa tem o cuidado de pensar nos seus ex-professores e ser tão empática com eles.

Bem como Helena, Mariana também aponta a observância da própria prática de seus(suas) professores(as) de Espanhol da graduação como uma forma de refletir sobre a atuação docente:

“[...] porque como nós tivemos professores excepcionais, mesmo que eles não falassem claramente ‘olha, isso se ensina desta e desta forma’, apenas a observância de como eles faziam já era o suficiente para a gente aprender, isso na área de Espanhol.”.

A atitude da Mariana é muito louvável, entretanto, muitas vezes, não é pensada por todos(as) os(as) licenciandos(as).

Em dissonância com boa parte dos egressos, todas as licenciandas responderam que a discussão sobre a prática docente ocorre em disciplinas do curso que não o Estágio Supervisionado, tanto em disciplinas de língua como nas de literatura (Quadro 14).

Quadro 14 - Trecho de resposta das participantes licenciandas sobre a abordagem do tema “prática docente” no curso

<i>Participantes</i>	<i>Justificativas</i>
Licenciandas	
Gabriela	<i>Sim. Começamos a refletir sobre isso no e Espanhol IV, analisando materiais didáticos. No Espanhol V, apresentamos um plano de aula e agora, no Espanhol VI, acho que faremos algum trabalho relacionado ao ensino de Espanhol também.</i>
Kaoro	<i>Sim. A partir do sexto período, os professores têm trabalhado mais isso com a gente. Por exemplo, na disciplina de Conversação em Língua Espanhola, essa disciplina está surtindo muito esse efeito. A gente faz uma comunicação e a professora nos pergunta: “A partir disso que você aprendeu, como você daria uma aula relacionada com esse conteúdo? Como você proporia um plano de aula pensando nisso aqui que você aprendeu?” Os professores têm essa preocupação de que a gente também consiga lecionar os conteúdos em um futuro próximo.</i>
Lais	<i>Com certeza. Tem muitas matérias em que a gente aprende (isso), sabe? Durante a aprendizagem, a gente pensa em como daria isso para uma turma de tantos anos, como a gente ensinaria isso para um aluno, porque se eu tenho dificuldade agora, então um aluno mais novo, possivelmente, terá mais dificuldade. [...] Os professores sempre falam: “Esse tema aqui é um tema interessante para vocês darem. Como vocês dariam esse tema?” Por exemplo, a gente está estudando fonética agora e estamos vendo os pronomes de tratamento e a professora perguntou na aula: “Como você falaria para o aluno que existe o vos?” Aí a gente fica pensando, porque a gente sabe que existe outras regrinhas que saem da gramática (dos livros de gramática) [...], e a gente fica pensando na importância de eles (os alunos) saberem que existem outras coisas além do que está no livro.</i>
Lara	<i>Eu acho que sim, porque uma coisa é você aprender para saber e outra coisa é você aprender para ensinar [...]. Essa reflexão se dá tanto nas disciplinas em si, em alguns momentos, e também porque somos incentivados pelo CELES [...], que é um lugar em que a gente vai estar em prática mesmo, para ver como a gente vai trabalhar um conteúdo, como a gente pode fazer, como a gente pode explicar.</i>
Marcela	<i>Eu acho que muitos discutem, assim, talvez as metodologias, o papel do professor, as práticas educacionais, mas eu acho que essa questão de como dar aula, como eu vou usar esse conteúdo que é tão, nossa, de sintaxe, assim, como eu vou ensinar sintaxe para os meninos? Então eu acho que falta um pouco disso E no Espanhol, por eu estar nas atividades de extensão, eu já sinto que eu sou melhor preparada, pelo menos já tenho mais direcionamento. Mas pensando até nas aulas mesmo, acaba que a gente não vê tanto, mas ainda não cheguei no estágio, não sei como funciona [...], mas, partindo da minha experiência de quinto período, o que realmente me ajuda são os projetos de extensão [...].</i>
Yara	<i>Sim, com certeza. Tanto nas disciplinas de Língua Espanhola, a gente tem sempre discussões voltadas para o ensino, quanto nas disciplinas de Literatura. [...]E nas disciplinas de língua mesmo, sempre, sempre, sempre tem alguma discussão em relação ao ensino e em relação à prática docente, então sim. [...] E, assim, às vezes de forma passiva mesmo, a gente começa a pensar na nossa prática docente, né? [...]. [...] eu via a professora fazendo alguma coisa, achava interessante e pensava: “Ah, vou reproduzir isso aqui, porque funcionou para mim, chamou a minha atenção, então, provavelmente, meu aluno também vai gostar.”</i>

Fonte: Autoria própria (2024).

Nota-se uma similitude nas respostas da maioria, na positividade da resposta e também na forma como essa reflexão se dava nas aulas: a indagação dos(as) professores(as) “como vocês lecionariam esse conteúdo?” e a elaboração de plano de aula.

São formas muito proveitosas, no entanto, vale a pena destacar que há muitas outras maneiras de propor essa reflexão, por exemplo, propor que os estudantes ensinem um determinado conteúdo uns aos outros; apresentem trabalhos; leiam textos teóricos; leiam estudos de caso (sobre aulas, isto é, situações reais já vivenciadas no setor educacional brasileiro); vejam filmes/vídeos que tenham a docência e/ou professor(a) como destaque, e/ou escutem músicas e leiam tirinhas; tenham contato com profissionais da escola básica, podendo ouvi-los e compartilhar ideias; participem de eventos sobre o tema, entre outros.

Acredito que seria benéfico para os(as) licenciandos(as) ser constantemente lembrados que eles(as) estão ali estudantes, mas que estão se formando professores(as), ou seja, que logo serão colegas de profissão dos(as) seus(suas) professores(as). Por ocupar o papel de aprendiz por muitos anos, às vezes, é difícil nos enxergar em outro papel, especialmente seguindo o formato de ensino semelhante ao que experienciamos na escola básica: apresentação de conteúdo, realização de atividade, avaliação.

Em consonância com os(as) egressos(as), Gabriela e Kaoro argumentaram que começaram a pensar sobre prática docente na graduação depois de certo tempo que haviam iniciado o curso de Letras, ou seja, como afirmaram os(as) egressos, essa discussão não é proposta desde o início. Marcela frisa também que tal discussão deveria ser mais levantada no curso, mais presente, que ela se sente mais preparada para atuar por estar envolvida em atividades de extensão, nas quais ela recebe mais orientação nesse sentido.

Sem que haja grandes mudanças no curso, essa discussão pode ser feita desde o início da graduação, de forma sutil, pelos(as) professores(as) a partir de pequenos comentários e perguntas reflexivas, por exemplo: “Vamos aprender o conteúdo X hoje e ao final quero que vocês me contem uma possível forma e diferente da minha de abordá-lo em sala de aula”; “Logo vamos ser colegas de profissão hein, vocês que estarão aqui na frente”; “Como vocês acharam a aula o tema da aula de hoje difícil, como tarefa gostaria que vocês pensassem em como eu poderia ter explicado esse tema de forma mais compreensível pra vocês ou como vocês fariam”; “Como vocês pediriam silêncio para os seus alunos?; “Qual tema desse semestre vocês mais gostaram de aprender? E qual vocês mais gostariam de ensinar?”.

Em relação à subcategoria “fatores relacionados a emoções”, ela foi mencionada pelos dois grupos com a mesma recorrência (2 vezes). A emoção “segurança” foi citada pela licencianda Yara e pela egressa Ana; a emoção “esperança” foi citada pela egressa Mariana e a emoção “gostatividade” foi citada pelo egresso Juninho. Apesar de haver sido

citada poucas vezes, como salienta Moraes e Macedo (2021), o processo identitário intrinsecamente passa pelo campo emocional. Por meio das emoções nos desenvolvemos, organizamos nossas ações e somos impulsionados a realizá-las, e, de certo, é a partir delas que nos expressamos. Portanto, a identidade profissional docente é construída no nosso âmbito emocional. Quem se sente professor(a), provavelmente, também se reconhece como tal, bem como quem se reconhece professor(a), provavelmente, se sente como tal.

Acerca da categoria “dos objetivos da pesquisa: autorreconhecimento como aprendizes de Espanhol”, ela teve 21 recorrências, sendo a subcategoria “fatores relacionados a ensino a aprendizagem” a mais recorrente entre as licenciandas (5) e egressos(as) (9). Inusitadamente, em cada um dos grupos, apenas uma pessoa não mencionou essa subcategoria. O fator mais mencionado pelos(as) participantes foi a conscientização de que estão aprendendo, de que estão ocupando esse espaço para aprender e/ou a percepção de que estão evoluindo na aprendizagem. Por ser a principal “função” do(a) aprendiz, supostamente, esse é o aspecto mais notório e manifestado pelos(as) participantes. Além disso, demonstra, indiretamente, uma reflexão sobre o próprio processo, em outras palavras, estou aprendendo, logo, sou aprendiz.

No entanto, o fato de um(a) licenciando(a) estar ocupando uma sala de aula, estar matriculado(a) em um curso de graduação, é suficiente para torná-lo(a) aprendiz? Socialmente, sim, afinal, ele(a) será nomeado(a) pela instituição e terá um documento que comprove isso (carteira estudantil). No entanto, para o autorreconhecimento desse(a) licenciando(a) como estudante, pode não ser o bastante. Algumas pessoas precisarão vivenciar determinada situação ou conseguir notar o próprio avanço, dentre muitas outras possibilidades.

Já a subcategoria “fatores relacionados à prática” foi referida, na maior parte das vezes, com o mesmo sentido, para indicar que, na verdade, a falta de vivência da prática é um fator que propiciou a autoidentificação como aprendiz de Espanhol, sendo mencionada por Gabriela, Kaoro e Ana. As egressas Helena e Lupita, no que lhes concerne, apontam a prática, especificamente o CELES, como um espaço que lhes permitiu aprender para além da sala de aula através do acompanhamento das aulas, por isso, possibilitou também essa identificação.

Por fim, assim como na categoria anterior, os “fatores relacionados às emoções” também foi a subcategoria menos recorrente, tendo sido mencionada 3 vezes, 2 entre os(as) egressos(as) e 1 entre as licenciandas. Contudo, em distinção, ao passo que, anteriormente, foram utilizadas emoções conhecidas como “positivas”; agora foram

citados, para além de “agrado” – única emoção positiva citada –, medo, insegurança e desconfiança. Constatou-se, então, que emoções positivas foram relacionadas ao reconhecimento como professores(as) em formação e as emoções negativas ao reconhecimento como aprendizes.

Entretanto, é importante salientar que esse cenário não é uma regra. Professores(as) em formação, principalmente os que estão iniciando a docência, muitas vezes, estão inseguros, com medo, dúvidas e inclusive vergonha, e sentir tais emoções não é errado, não é ruim, mas faz parte do processo. De igual modo, há aprendizes que se sentem confiantes, seguros e preparados, principalmente, aqueles(as) que estão mais avançados no curso e/ou aqueles(as) que conseguem reconhecer, a cada etapa, o quanto aprenderam e estão aprendendo e enaltecem mais os conhecimentos adquiridos do que os que ainda precisaram aprender.

A licencianda Marcela foi uma das participantes que citou o medo como fator nessa subcategoria, ao argumentar que estudantes podem errar, que não precisam ter medo. Como comentado anteriormente, a fala da participante para os(os) seus(suas) alunos(as) é completamente justificável, porque ainda se tem enraizado na sociedade o amedrontamento de equivocar-se. Vale ressaltar que professores(as) são seres humanos, seres humanos erram, logo, bem como os(as) estudantes, os(as) professores(as) não somente podem como, em alguns momentos, se equivocam. E o fato de se equivocarem não os(as) fazem “menos” ou “maus(más)” professores(as), apenas demonstra que eles(as) precisam buscar mais sobre determinado assunto. Obviamente, cientes do equívoco, os(as) professores(as) não podem omiti-lo e seguir em adiante. Eles precisarão desculpar-se e corrigir o erro, isto é, retomar o tema, explicá-lo novamente e se certificar de que todos(as) os(as) alunos(as) compreenderam a retratação para que o ensino não sofra danos.

4.4. Para além dos objetivos: outras descobertas

Durante as entrevistas, os(as) participantes expuseram suas experiências como licenciandos(as) do curso e na habilitação Português-Espanhol, com ênfase maior na área de Espanhol. Em muitos momentos, como é esperado nas Entrevistas Semiestruturadas, eles enfocaram temas que, até aquele momento e também para os objetivos desta pesquisa, não estavam em realce. Melhor dizendo, eles comentaram sobre assuntos e/ou situações sem que eu houvesse perguntado diretamente, aliás, por esse motivo, as

entrevistas foram mais longas do que o previsto e sofreram alteração no roteiro, sendo agregadas novas perguntas.

Nesta sessão, serão apresentadas, de forma breve, algumas descobertas encontradas no *corpus* para além dos objetivos da pesquisa. Para tal, selecionei assuntos que foram abordados com recorrência pelos(as) participantes e que considero de importância no meio acadêmico, em especial para o curso de Letras da UFV e a área de Espanhol.

A maioria dos(as) participantes, egressos(as) e licenciandas teceram elogios à área de Espanhol do curso de forma geral (a organização, estrutura, conteúdo, dinâmica das aulas, a união dos(as) professores(as)) e/ou aos(às) professores(as) da área. No tocante aos(as) professores(as) de Espanhol, eles utilizaram os seguintes adjetivos para descrevê-los: bons(as), incríveis, diferenciados(as), maravilhosos(as), responsáveis, excepcionais, ótimos(as), preocupados(as), competentes, gostam do que fazem, salientando também o quanto são privilegiados(as) por os terem. Tal descoberta demonstra o reconhecimento dos(as) estudantes e a consolidação e profissionalismo da área, que, aliás, também foi constatada por mim durante a minha graduação (2013-2018).

Além disso, por perceber que grande parte dos(as) participantes não entendiam muito bem o termo “identidade profissional”, acrescentei a pergunta “Você considera importante falar sobre identidade profissional docente durante o curso de Letras? Por quê?” em ambos os roteiros. Em totalidade, todos(as) responderam de forma positiva a essa pergunta e muitos evidenciaram que não se lembraram de terem refletido diretamente sobre isso, sobre o próprio processo de autorreconhecimento docente deles(as). Dentre as justificativas apresentadas, destaco a de Helena:

Quadro 15 - Trecho de resposta de participante apontando a importância de abordar o tema "identidade profissional" no curso

<i>Participante</i>	<i>Resposta</i>
Helena	<i>Acho importante porque, às vezes, a gente não sabe nem qual é a identidade do professor, o que ele deveria fazer, o que é o professor, quem é o professor. É importante a gente falar também sobre quando e como a gente se identifica, porque há pessoas que não vão se identificar tão cedo, que não vão pegar prática tão cedo. Então, às vezes, tem gente que chega no final do curso de Letras e ainda não se reconhece professor, que inclusive fica frustrado. [...] E se você não se reconhece professor nesse momento, sabe quando você sente que está ocupando um lugar que não deveria estar ocupando? A síndrome do impostor. Então eu acho importante a gente ter isso e ter isso logo no início, para a gente poder ir evoluindo. [...]</i>

Fonte: Autoria própria (2024).

Observa-se, na fala da egressa, a importância da abordagem dessa temática na formação inicial, a importância de os(as) licenciandos(as) pensarem sobre isso desde o início do curso e verem os(as) seus(as) professores(as) também como futuros colegas de profissão. Como a inicialização da prática docente é inviável no início do curso, devido aos conhecimentos básicos necessários para tal, a reflexão sobre o assunto é uma excelente alternativa para se pensar a respeito. Desse modo, os(as) próprios(as) participantes da pesquisa confirmaram a relevância deste estudo para eles próprios e para o curso de forma geral.

Por fim, os(as) estudantes também relataram algumas defasagens que notaram no curso. A defasagem mais citada se destina não apenas à habilitação Português-Espanhol, mas ao curso de forma geral, e se refere à falta de direcionamento para o mercado de trabalho. Nas palavras de Juliana:

Quadro 16 - Trecho de resposta de participante sobre a falta de direcionamento do curso para o mercado de trabalho

<i>Participante</i>	<i>Resposta</i>
Juliana	<i>“Quando eu me formei, por exemplo, eu não sabia como funcionava para trabalhar em uma escola pública do estado ou municipal, acho que falta isso no curso. Ter disciplinas, cursos de formação ou de extensão que irão preparar o aluno para o que eles terão que enfrentar após se formar. A gente é mais preparada para se formar e tentar um mestrado e doutorado do que propiamente para ir para a sala de aula e trabalhar.”</i>

Fonte: Autoria própria (2024).

Portanto, de acordo com os(as) participantes, no curso, poderia haver mais reflexões e momentos para se pensar sobre o mercado de trabalho e também maior propagação de conhecimentos sobre os trâmites necessários para que os(as) licenciandos(as) assumam, posteriormente, o trabalho em alguma instituição escolar, pública ou privada.

A outra falha mais citada se refere, especificamente, à área de Língua Portuguesa. Os(as) estudantes argumentaram que a habilitação não lhes apresenta os temas que normalmente devem ser ensinados na escola básica. Ainda que a Língua Portuguesa seja a nossa língua materna, eles(as) destacam que durante a educação regular eles não tinham a maturidade de quando entraram na universidade e, muitas vezes, ainda não sabiam a profissão que seguiriam. Somado a isso, também apontam o tempo como um empecilho para se recordarem de alguns temas linguísticos do Português. Abaixo selecionei algumas falas:

Quadro 17 - Trechos de respostas de participantes sobre a defasagem na abordagem de temas linguísticos do Português no curso

<i>Participantes</i>	<i>Respostas</i>
Juliana	<p><i>Além disso, a gente não aprende, por exemplo, classificação sintática, o curso já <u>pressupõe que a gente saiba</u>. Aí a gente vai dar aula sobre uma coisa que a gente sequer viu, na maioria dos casos, <u>a gente vai dar aula com a nossa bagagem do ensino médio</u>. O curso exige um preparo, uma base, uns “pré-requisitos” e ninguém te conta.</i></p> <p><i>Eu achei que a gente aprenderia a ser professor, e não me refiro apenas a aprender sobre didática, mas também ao conteúdo que vai ser lecionado. <u>Não fui preparada academicamente para lecionar determinados conteúdos</u>, por exemplo, Literatura Brasileira, mas tenho um papel que me habilita a ensinar esses conteúdos. Uma coisa que nos ilude e decepciona é isso, a falsa ideia de que você vai sair sabendo tudo que você precisa ensinar.</i></p>
Lupita	<p><i><u>Achei que íamos ser preparados para entrar numa sala de aula de ensino regular e dar aula</u>, lidar com os alunos, professores, direção, no entanto, não foi isso que aconteceu.</i></p>

Fonte: Autoria própria (2024).

As participantes destacaram uma quebra na expectativa do que elas esperavam aprender no curso de Letras. Obviamente, o curso não é capaz de ensinar tudo sobre ambas as línguas, materna e estrangeira, mas deve abordar o mínimo necessário para que os estudantes possam atuar e oferecer alternativas, caminhos, para que eles(as) possam aprender o que não sabem e/ou revisar/aprimorar o conhecimento que já possuem. Alguns, ainda, levantaram algumas propostas:

Quadro 18 - Trechos de respostas de participantes com sugestão para trabalhar mais temas linguísticos do Português no curso

<i>Participantes</i>	<i>Respostas</i>
Mariana	<p><i>Eu não retiraria nenhuma disciplina que eu tive, mas <u>incluiria mais disciplinas, mesmo que eu tivesse que atrasar um ou dois semestres para me formar</u>, que são as disciplinas direcionadas ao trabalho docente na educação básica, porque na habilitação de Língua Portuguesa, o conteúdo é de ensino superior, mas quando a gente sai da graduação, quase que inevitavelmente, atua na Educação Básica. Eu acho que poderia <u>colocar mais tempo, colocar desde o começo do curso, ter mais oportunidade de prática e mais projetos de extensão de Língua Portuguesa</u>.</i></p>
Marcela	<p><i>Eu acho que deveria ter uma <u>disciplina com aquele apanhado geral da gramática da Língua Portuguesa</u>, vamos ver isso na prática, e talvez uma disciplina, assim: Como a gente vai plicar isso? Como isso vai ser usual? Como esses conhecimentos vão ser usuais numa sala de terceiro ano do ensino médio, por exemplo? Porque eu acho que a gente vê tanta teoria, muitas nomenclaturas, assim, científicas, coisas que a gente não vai usar em uma sala. Por mais que tenha o estágio, mas você não recebe uma orientação, de fato, de como você pode trabalhar esse conteúdo.</i></p>

Fonte: Autoria própria (2024).

Apenas por Mariana e Marcela foram sinalizadas três propostas diferentes: aumento da carga horária do curso, inclusão de mais disciplinas voltadas para a revisão de conteúdos e mais oportunidades de prática e projetos de extensão de Língua Portuguesa. Essas propostas direcionam para a prática docente e para temas de ensino cobrados na Escola Básica, ou seja, se dirigem também para o ingresso no mercado de trabalho.

Para concluir, destaco que a finalidade desta sessão não é apresentar defeitos do curso, mas sim expor, sem julgamentos, as demandas que foram bastante salientadas nas entrevistas.

CAPÍTULO 5 - AINDA É POSSÍVEL DIZER MAIS: CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

O título “Considerações finais”, comumente utilizado na academia para apresentar a última parte de um trabalho e/ou para expressar as últimas ponderações sobre a temática em estudo, me pareceu inapropriado. De fato, neste capítulo, apresentarei o desfecho desta pesquisa, porém, não serão as últimas ponderações, isso porque acredito que ainda é possível dizer muito mais. As considerações que serão apresentadas aqui são inacabadas, mas não porque o trabalho está incompleto e, sim, porque é possível realizar inesgotáveis discussões sobre o tema proposto. Ademais, a riqueza dos dados gerados nas entrevistas possibilita, ainda, refletir sobre muitos outros assuntos, para além dos que foram evidenciados. Portanto, conforme a nomeação desse capítulo, serão apresentadas as conclusões (não) finais deste estudo, a partir da retomada da pergunta de pesquisa e dos seus objetivos.

Esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: “Os(as) licenciandos(as) e egressos(as) do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFV se identificam ou se identificaram como aprendizes de Língua Espanhola e professores(as) de Língua Espanhola em formação concomitantemente durante o curso?”. Para respondê-la, foi realizada uma revisão de literatura sobre formação inicial de professores(as) de línguas e o conceito de identidade pessoal e profissional. Em direção à geração de dados, foi realizada uma entrevista on-line com cada participante, que teve como tempo médio de duração cerca de 71 minutos.

Os resultados mostraram que todos(as) os(as) participantes(as) (16) da pesquisa se autoidentificam/autoidentificaram como aprendizes e que quase todos(as), 6 licenciandas e 9 egressos(as), se autorreconhecem/autorreconheceram aprendizes e professores(as) de Espanhol em formação concomitantemente durante a graduação. A egressa Sofia foi a única que não se autoidentificou professora em formação durante o curso e permanece sem autoidentificar-se dessa forma, atualmente, por não se sentir apta para tal, além disso, ela foi a única entrevistada que não teve nenhuma experiência de prática além dos dois estágios obrigatórios. Os(as) demais, além dos estágios, atuam/atuaram, durante a graduação, como professores(as) no Curso de Extensão de Língua Espanhola (CELES) e/ou no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) – Espanhol.

Isso posto, agora é possível tratar dos objetivos específicos. Tem-se como primeiros objetivos “Identificar os fatores que influenciam/influenciaram na autoidentificação dos(as) participantes como professores(as) de Espanhol em formação” e “Identificar os fatores que influenciam/influenciaram na autoidentificação dos(as) participantes como aprendizes de Espanhol”. Embora esses objetivos se refiram à identificação dos(as) participantes em papéis distintos, eles apresentaram os mesmos fatores intervenientes.

Os fatores citados pelos(as) participantes dizem respeito a três âmbitos diferentes: a) à prática docente; b) a ensino e aprendizagem; e c) às emoções. O fator a) foi o mais recorrente no processo de autoidentificação como professor(a) em formação e o fator b) o mais recorrente no processo de autoidentificação como aprendizes. O fator c), portanto, foi o menos observado e, comparando sua aparição em cada grupo, foi mais citado para fazer alusão ao autorreconhecimento dos(as) participantes como professores(as).

Além dos objetivos específicos comentados, foram propostos mais três. Os objetivos “Comparar os elementos que favorecem/favoreceram esse processo duplo de autorreconhecimento dos participantes tanto como professores(as) em formação quanto como aprendizes de Espanhol” e “Comparar os fatores que influenciam/influenciaram no autorreconhecimento de cada um dos dois grupos de participantes – licenciandos(as) e egressos(as) – como aprendizes e professores(as) em formação” também foram alcançados e serão comentados em conjunto a continuação.

Os fatores relacionados à prática docente se referem a experienciação, ou não, da prática docente na formação inicial. Os elementos citados pelos(as) participantes para o autorreconhecimento como professores(as) foram o CELES, o PIBID e o reconhecimento do outro (seus(suas) alunos(as)). Para o autorreconhecimento como aprendizes, os(as) participantes apresentaram, principalmente, a falta de prática como fator influente.

Os fatores relacionados a ensino e aprendizagem se referem aos aspectos que podem envolver o processo de construção de conhecimento. Os elementos citados para o autorreconhecimento como aprendizes foram: dinâmica das aulas/sala de aula, falta de conhecimento, estar aprendendo conteúdos linguísticos, disciplinas da grade, participação em eventos, escolha do curso/habilitação, contato com falantes e avaliação. “Estar aprendendo”, “falta de conhecimento” e “dinâmica das aulas e/ou da sala de aula” foram os fatores mais mencionados. Em relação ao autorreconhecimento como professores(as), foram citados: aulas e dinâmica das aulas, eventos, apresentação de trabalho e disciplinas do currículo, sendo “aula” e “dinâmica das aulas” os mais recorrentes.

Os fatores relacionados às emoções se ocupam dos sentimentos externalizados por cada participante. As emoções citadas para o autorreconhecimento como aprendizes, com exceção de *agrado*, são emoções tidas como “negativas”, a saber: *medo*, *insegurança* e *desconfiança*. Já para o autorreconhecimento como professores, foram utilizadas emoções de cunho “positivo”: *confiança*, *segurança* e *agrado*. Esse dado demonstra, dentre outras interpretações possíveis, que o autorreconhecimento como professor(a) se relaciona diretamente com a preparação do(a) estudante para ministrar uma aula de Espanhol, isto é, assumir a sala de aula, e também com a proficiência na língua. Por tais motivos, foi possível observar que, na maioria dos casos, o autorreconhecimento como aprendiz se deu muito antes ao de professor.

Os(as) participantes tiveram maior dificuldade de identificação como professores(as) em formação, por isso, inclusive, se deu posteriormente à identificação como aprendizes. Esse dado explicita quanto o processo de construção da identidade docente recebe influência de muitos fatores (crenças, emoções, contexto sócio-histórico, biografia, valores éticos, relações sociais, habilidades/conhecimentos etc.).

Ademais, como pode ser observado, até mesmo alguns fatores mais específicos presentes nas subcategorias a), b) e c) se repetiram em ambos os tipos de autorreconhecimento analisados, por exemplo, *dinâmica das aulas e aulas* e a emoção *agrado*. Isso mostra o quanto o processo de autorreconhecimento é singular. Embora estando no mesmo curso de formação, tendo tido os mesmos professores(as) e, inclusive, em alguns casos, ter ingressado no mesmo ano, cada participante relatou um processo de construção de identidade, como aprendizes e professores(as), únicos, haja vista que, como abordado nos capítulos teóricos com afinco, as identidades pessoal e profissional pertencem uma à outra e se influenciam mutuamente. Por isso, inclusive, apesar de haver muitos professores(as) de Espanhol como língua estrangeira, cada um apresenta uma identidade profissional particular.

Por fim, para abordar o último objetivo proposto, “Verificar o papel da prática docente na construção da identidade profissional”, retomo o título desta dissertação: *Form(ação) inicial de professores(as) de Espanhol e a constru(ação) da identidade profissional*. Esse título não é o mesmo atribuído ao projeto de pesquisa inicial, isso porque a prática docente foi muito falada no decorrer das entrevistas. O título final destaca intencionalmente a palavra “ação”, porque constatou-se que ela é indispensável na formação inicial e de extrema valia no processo de construção de identidade docente.

Para além da atuação docente, notei uma outra atividade que foi fundamental para que todos(as) os(as) participantes se autoidentificassem de forma consciente em cada um dos dois papéis: a conscientiz(ação). Principalmente, a conscientiz(ação) sobre o curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol como um curso que forma professores, sobre o seu papel nele, a significação da profissão e as atribuições do(a) professor(a). Formação e conscientização possuem algo em comum: ação, e essa é a tarefa que o curso exige dos(as) licenciandos para que eles(as) se formem se reconhecendo professores(as).

Sem exceção, todos(as) os(as) participantes afirmaram que a prática é de extrema importância para o autorreconhecimento docente e apontaram vários benefícios: aprendizagem da teoria e da prática docente; preparação psicológica; gerenciamento da ansiedade; estímulo à reflexão; revisão de conteúdos linguísticos; aplicação da teoria estudada; amadurecimento profissional, confirmação da escolha da profissão, entre outros.

Conclui-se, portanto, que todos os objetivos foram alcançados. E, para além deles, outras descobertas foram evidenciadas:

- a) A qualificação e empenho da área e dos(as) professores(as) da habilitação Português-Espanhol;
- b) A ausência de discussões sobre construção da identidade profissional no curso de Letras;
- c) A falta de direcionamento do curso para o mercado de trabalho, em relação aos trâmites necessários para assumir um cargo na rede pública de ensino;
- d) A ausência de disciplinas, na área de LP, que trabalhem os conteúdos gramaticais da LM que deveriam ter sido aprendidos (ou apreendidos) na Educação Básica, mas não foram, e/ou que necessitam de revisão.

Citei algumas lacunas do curso de Letras mencionadas pelos participantes devido ao destaque que deram a elas nas entrevistas e a recorrência de menção, e, também, por considerá-las de grande relevância. Assim, o departamento poderá, se julgar necessário, propor ajustes para melhoraria e/ou aperfeiçoamento do curso.

Para terminar, reforço mais uma vez, o quanto formar-se professor(a) é um processo, trabalhoso e particular, bem como a identidade docente. É um processo que se inicia de forma racional na graduação e não tem fim, pois exige permanente e constante busca de conhecimento e muito aprendizado, como apontado por Freire: “Ninguém

começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 112p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BATISTA, Aline Cleide; LIMA, Adriana Santos. Formação, saberes docentes e identidade profissional: o que dizem as professoras do município de Mamanguape-PB. **Educação Em Foco**, Belo Horizonte, n. 25, v.46, 464–488, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.5882>.

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

BEZERRA, Paloma Oliveira. A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v.1, n.2, p. 432-445, out/dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: set. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer CES/CNE 492/2001, homologação publicada no DOU 09/07/2001, Seção 1, p. 50. Brasília, DF, 3 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: set. 2023.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: set. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, Diário Oficial, seção 1, p. 44-49, 15 de abril de 2020.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: set. 2023.

CAMINHA, Leticia dos Santos. A identidade docente do professor de espanhol segundo as DCE de LEM-PR. **Revista X, CIDADE**, v.17, n2. p.607-630, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/83703>. Acesso em: 29 mai. 2023.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá: v.11, n. 128, p. 63-69, jan. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/1297>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1.ed. Porto: Porto editora, 1997. 240 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alberto Albuquerque. Conceito de Identidades e a Identidade Profissional Docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.42-53, jul/set, 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n3.h372.

GOMES, Emiliane Santana; ANDRADE NETA, Nair Floresta. Leitura, música e emoção: pesquisa e formação no âmbito do Profletras. **Leitura**, Maceió, n. 64, p. 76-91, jan/abr, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.2020n64p76-91.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo, **Revista de ciências da educação**, n. 8, p.23-36, jan/abr, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015. 64 p.

_____. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p.103-133.

HEGETO, Leia de Cassia Fernandes; CAMARGO Camila Jungles de; LOPES, Débora Cristina. Conhecimentos didáticos-pedagógicos: sentido e uso do planejamento. **Revista Transmutare**, Curitiba, v.2, p. 211-227, 2017. DOI: 10.3895/rtr.v2n2.8715.

LEAL, Vânia Aparecida Lopes. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 2015.

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

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, Pontes Editores, 2022, p. 123-133.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7429265/mod_resource/content/1/amostragem%20e%20saturac%CC%A7a%CC%83o%20pesq%20qualitat%20Minayo%202017.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

_____. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010. p. 261- 297.

MORAIS, Vitória Régia de Oliveira Moura; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. As dimensões ética e emocional na formação identitária do professor. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 42, p. 73-87, abr., 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4577>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3794.pdf?PHPSESSID=200905140816231>. Acesso em: 19 jun. 2022.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2. ed. Buffalo: Multilingual Matters, 2013. 232 p.

NÓVOA, Antônio. Antônio Nóvoa: professores para libertar o futuro. [Entrevista concedida a] Camargo, Paulo De. **Revista Educação**, ed. 295, 2023.

_____. Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa. [Entrevista concedida a] LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. **Educar em revista**, Curitiba, v.38, e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n. 1, p. 81-106, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117125>.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**. Cascavel: v.2, n.3, mar. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

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

PARAQUETT, Marcia; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Epistemologias transviadas da linguística aplicada na (desen)formação de professores(as) de línguas estrangeiras. MUSSI, Marcus Vinicius Freitas (org.). *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/congresso-nordestin>. Acesso em: 05 jan. 2024.
PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Fábio Lopes da. (org.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

SALETES, Letícia Maria Damaceno. **O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas**. 2012. xiii, 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/11038/1/2012_LeticiaMariaDamacenoSateles.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SANTOS, Beatriz Pereira; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Formação profissional na construção da identidade docente. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 17-27, jul./dez, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n2.20160>.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional, **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 5, n. 8, p. 123-144, abr., 2005.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. **Ensino de Língua Estrangeira: os métodos**. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, jul./dez., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI:<https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>.

SCRIBANO, Adrian; DE SENA, Angelica. A entrevista: um olhar sobre a escuta a partir de duas experiências. **Revista Novos Rumos Sociológicos**. Pelotas: v.8, n.3, p. 22-45, jan/jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19375>>. Acesso em 14 ago. 2023.

SILVA, Antonia Zulmira; SILVA, Maria Lourdes Ramos da. Constituição da Identidade Profissional Docente. **Educação**, v. 47, n.1, s/p., jan./dez., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 29 mai. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p.73-102.

SOUZA, Daniele Ferreira; SILVA, Cirlande Cabral da Silva. Trabalho e Identidade: reflexão sobre a constituição da identidade docente enquanto elemento de transformação social. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 89-99, dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i12.788>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Currículo do Curso de Letras - Português-Espanhol**. 2022. Disponível em: <https://letras.ufv.br/matriz-curricular/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras -Português-Espanhol**. 2005. Disponível em: <https://letras.ufv.br/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

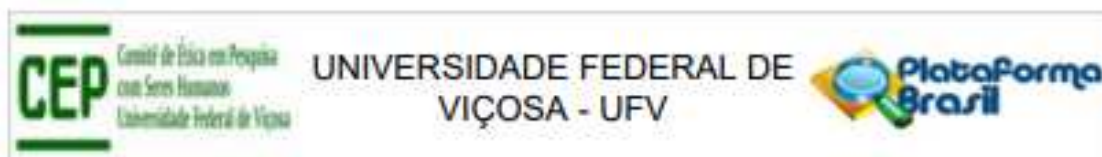
VICTOR, Glíndia; RAUSCH, Rita Buzzi. Desenvolvimento profissional docente: trajetórias de professores de espanhol. **Cadernos de Educação**, n. 63, jan./jun., 2020, DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i63.12881>.

VIEIRA, Naiara de Paiva. (Des)colonialidade, cultura e produções de identidade(s): a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras. **Caleidoscópio**, v. 9, n. 2, p. 218-234, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscoPIO/article/view/5103>. Acesso em: 29 de mai. 2023.

WOORDWORD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p.7-72.

ANEXOS

ANEXO A. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação inicial de professores de Espanhol e a construção da identidade profissional docente

Pesquisador: Joziane Ferraz de Assis

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66541122.3.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.991.437

Apresentação do Projeto:

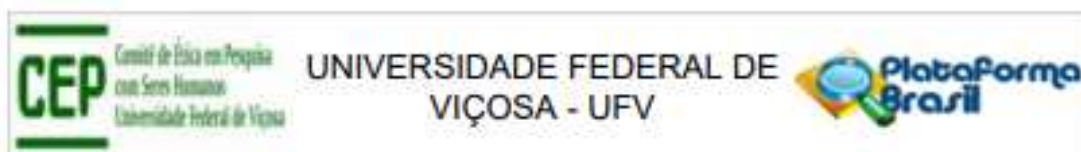
O curso de Licenciatura em Letras em algumas instituições de ensino superior do país possui habilitação dupla, isto é, oferece a formação para duas áreas de atuação concomitantemente, sendo, normalmente, uma Língua Estrangeira, doravante LE, e a Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, para além do curto prazo que possuem para aprender os conteúdos das línguas, materna e estrangeira, para si, dominá-los e serem aprovados nas disciplinas do currículo, os licenciandos também precisam identificar-se e sentir-se professor em formação. O professor em formação precisa sentir-se pertencente à profissão docente, pois, como afirmam Moraes e Macedo (2021), esse é um dos princípios fundamentais para a formação da identidade profissional. Estar em um curso de formação de professores, no entanto, muitas vezes, não é suficiente para que o licenciando se sinta, de fato, professor em formação. Assim, este estudo poderá contribuir para a formação dos professores de Espanhol desta universidade e, em especial, para a formação dos participantes da pesquisa, pois propiciará que eles se conscientizem e reflitam sobre o próprio processo de formar-se

professor e pensem sobre sua identidade profissional, ações imprescindíveis para o autorreconhecimento docente.

Objetivo da Pesquisa:

esta investigação apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: Os licenciandos em Letras

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.437

Português-Espanhol da UFV se identificam como aprendizes de Língua Espanhola e professores de Língua Espanhola em formação? Quais fatores influenciam/influenciaram nesse autorreconhecimento e quando ele ocorre/ocorreu?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

adequadamente descritos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

sem nenhuma pendência do ponto de vista ético

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

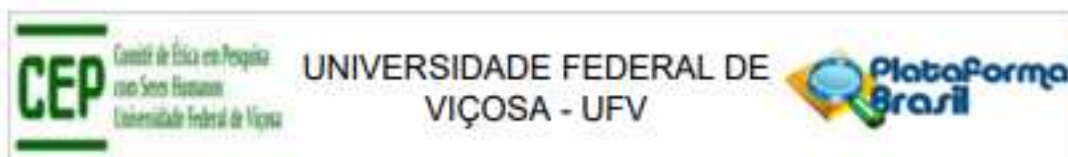
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2069053.pdf	29/12/2022 13:30:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	29/12/2022 13:28:19	CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	29/12/2022 13:26:55	CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	21/12/2022 15:22:34	CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	21/12/2022 14:37:02	CLARISSE APARECIDA DA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VIDOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.001.437

Outros	AUTORIZACAO.pdf	21/12/2022 14:37:02	SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	21/12/2022 14:36:06	CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	EMAIL_QUESTIONARIO.pdf	21/12/2022 14:35:40	CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/12/2022 14:33:12	CLARISSE APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:


Não

VICOSA, 10 de Abril de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
 (Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

ANEXO B. QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO VIA GOOGLE-FORMS



QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Olá, seja muito bem-vindo(a)! :

Sou Clarisse, mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e estou realizando uma pesquisa sobre "**Formação inicial de professores de Espanhol e a construção da identidade profissional docente**" sob orientação da professora Joziane Assis.

A pesquisa tem como público alvo licenciandos e egressos da habilitação de Espanhol do curso de Letras da UFV. Se você se enquadra nesse requisito e quer colaborar, para iniciar sua participação, basta preencher este formulário. É bem rapidinho (menos de 5 minutos)!

clarisse.aparecida@ufv.br [Alternar conta](#)

✉ Não compartilhado

Próxima Limpar formulário

Informações pessoais

1. Nome completo: *

Sua resposta

2. Gênero: *

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Outro: _____

3. Faixa Etária: *

18 a 21 anos

22 a 25 anos

26 a 30 anos

Acima de 30 anos

Prefiro não responder

Voltar Próxima Limpar formulário

Informações acadêmicas

4. A habilitação escolhida por você foi Português-Espanhol? *

Sim <3

Não

5. Em que momento do curso você se encontra (para graduandos)?

5º período

6º período

7º período

8º período

9º período ou mais

6. Você se formou em qual ano (para egressos)?

2017

2018

2019

2020

2021

2022

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Informações de contato

5. Qual é o seu e-mail? *

Sua resposta _____

6. Qual é o seu número de telefone/WhatsApp com DDD? *

Sua resposta _____

7. Você prefere ser contatado(a) pelo *

Celular, via WhatsApp

Celular, via chamada telefônica

E-mail

8. Em caso de contatação via chamada telefônica, qual é o dia e horário mais viáveis para você me atender?

Sua resposta _____

Obrigada pelo interesse!
Em breve, entrarei em contato :)

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Formação inicial de professores de Espanhol e a construção da identidade profissional”**. Nesta pesquisa, pretendemos evidenciar como os licenciandos e egressos do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de Viçosa (UFV) se identificam ou se identificaram nesse processo de formar-se professor: aprendizes e/ou professores em formação. A justificativa para a pesquisa é: a possibilidade de expandir e fomentar os estudos relacionados a Língua Espanhola e aos professores de Língua Espanhola em formação, algo novo na academia. Esta pesquisa poderá favorecer também o curso de Letras Português-Espanhol, haja vista que se espera que, a partir das colocações dos participantes, os pontos fortes bem como as lacunas em relação a sua autoidentificação com a formação docente sejam apontados por eles. Para obtenção dos dados pertinentes à pesquisa, será necessário que você participe de uma entrevista. O tempo estimado para realização da mesma é de aproximadamente 1 hora. A entrevista será gravada em áudio e poderá ser feita de forma presencial, no gabinete da pesquisadora responsável, ou remota, via Google Meet, de acordo com sua preferência. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em *pen drive*, e somente a pesquisadora terá acesso às mesmas. Para preservar sua identidade, seu nome e contato não serão divulgados. Em vez disso, usaremos nomes fictícios. Os riscos potenciais da participação na pesquisa são mínimos, mas durante a geração de dados você poderá sentir cansaço ou constrangimento diante de alguma pergunta, além de alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Existe ainda o risco de quebra involuntária de sua privacidade. Nesse sentido, a pesquisadora estará atenta a qualquer desconforto e você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta e até mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de comunicado prévio e sem qualquer prejuízo. Tendo em vista o não vazamento de dados, as informações coletadas serão arquivadas em *pen drive* que será cuidadosamente guardado. Garantimos que todas as informações serão tratadas com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e que os dados da pesquisa estarão sob a guarda da pesquisadora por 5 anos. Ao participar da pesquisa, você estará refletindo sobre suas vivências como aprendiz e/ou professor em formação inicial ou egressos. Além disso, a pesquisa poderá contribuir para a ampliação do arcabouço teórico e metodológico das pesquisas em Linguística Aplicada. Com isso, os benefícios para você serão indiretos. Após a conclusão da pesquisa, a pesquisadora retornará os resultados a todos os participantes. Sua participação nesta pesquisa não implicará em nenhuma despesa bem como em nenhum benefício financeiro, ou seja, a sua participação é voluntária. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa **“Formação inicial de professores e a construção da identidade profissional”** de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar da pesquisa e estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações às pesquisadoras e desistir do estudo se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas. Também concordo que os dados possam ser usados em pesquisas futuras, mantendo-me sempre no anonimato.

Pesquisador responsável: Joziane Ferraz de Assis

Departamento de Letras (DLA) Tel.: (31) 3612-7178. E-mail: ferrazdeassis.joziane38@gmail.com

Pesquisadora: Clarisse Ap. da Silva Oliveira

Departamento de Letras (DLA) Tel.: (31) 3612-7178. E-mail: clarisse.aparecida@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, subsolo, Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário - Cep: 36570-900 Viçosa/MG, Telefone: (31)3612-2316, Email: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO D. ROTEIRO DE ENTREVISTA – EGRESSOS(AS)**ROTEIRO DE ENTREVISTA
EGRESSOS(AS) DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS- ESPANHOL****PESQUISA:****Form(ação) inicial de professores(as) de espanhol e a constru(ação) da
identidade profissional docente**

1. Como você gostaria de ser chamado(a) na pesquisa? (Escolha um nome fictício)
2. Qual foi o ano de sua formatura?
3. Você já havia feito outra licenciatura ou graduação antes do curso de Letras Português-Espanhol? *²⁵
4. Você fez outra licenciatura ou graduação após o curso de Letras Português-Espanhol? E alguma especialização? Pós-graduação, mestrado, doutorado?
5. Durante o curso, você teve alguma bolsa? Qual(is)? Qual atividade você exercia? Já foi voluntário(a) em algum projeto? Qual? *
6. Qual é sua ocupação no momento? Atualmente, você tem algum vínculo empregatício? Em que você trabalha?
7. O que te levou a escolher o curso de Letras? E a habilitação Português-Espanhol?
8. Antes de entrar no curso de Letras, você tinha um pré-conceito, uma concepção sobre o que era ser o profissional professor? Se sim, qual era essa concepção? Ela foi confirmada no decorrer do curso? Em caso negativo, o que divergiu?
9. Para você, como foi a sua formação inicial? Condiz com o que você esperava? Por quê?
10. Como foi o processo de estudar duas línguas (Espanhol e Português) concomitantemente?
11. Como foi o processo de aprender Espanhol? Você já havia tido contato ou havia estudado essa língua antes do curso? E outra Língua Estrangeira?
12. Você teve a oportunidade de lecionar Espanhol durante a formação inicial? Se sim, onde? Como era?

²⁵ As perguntas que apresentam um * ao final foram adicionadas posteriormente ao roteiro, a partir das primeiras entrevistas realizadas. As perguntas adicionadas, desta forma, não foram realizadas a todos os participantes, porque, como mencionado, emergiram no decorrer das entrevistas e alguma(s) já havia(m) sido feitas.

13. Você foi instigado (a) a pensar/refletir sobre a sua prática docente na formação inicial?
Em outras palavras, pensava, por exemplo, em como lecionaria tal conteúdo no futuro? Se sim, como esse momento de reflexão se dava? *
14. Como você se identificava em relação ao Espanhol: aprendiz de Espanhol e/ou professor (a) em formação de Espanhol? Por quê?
15. Se você se identificou como aprendiz de Espanhol, quais fatores contribuíram para esse autorreconhecimento?
16. Se você se identificou como professor (a) em formação, quais fatores contribuíram para esse autorreconhecimento?
17. A partir de qual momento você se identificou como professor(a) em formação?
18. Você considera a prática um fator importante para o autorreconhecimento docente?
Por quê?

PERGUNTAS ADICIONADAS²⁶:

19. Hoje, você se reconhece professor (a)?
20. Você considera importante falar sobre “identidade profissional docente” durante o curso de Letras? Por quê?
21. Para você, o que significa ser um (a) bom(a) professor(a)?
22. Que tipo de professor/a você é ou busca ser?
23. Você considera que há aspectos da sua identidade pessoal que fazem parte da sua identidade profissional? Se sim, quais?
24. Você mudaria algo da sua formação inicial? O que? Por quê?

²⁶ As perguntas 19-24 não foram realizadas em todas as entrevistas na ordem apresentada neste documento.

ANEXO E. ROTEIRO DE ENTREVISTA – LICENCIANDOS(AS)**ROTEIRO DE ENTREVISTA
LICENCIANDAS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS- ESPANHOL****PESQUISA:****Form(ação) inicial de professores(as) de espanhol e a constru(ação) da identidade profissional docente**

1. Como você gostaria de ser chamada na pesquisa? (Escolha um nome fictício)
2. Você é licencianda do curso de Letras Português-Espanhol de qual período?
3. Você já havia feito outra licenciatura ou graduação antes do curso de Letras Português-Espanhol?
4. Atualmente, você tem algum vínculo empregatício? Em que você trabalha?
5. Possui ou já possuiu alguma bolsa? Qual? Qual atividade você exerce/exercia? É ou já foi voluntário(a) em algum projeto? *²⁷
6. Antes de entrar no curso de Letras você tinha um pré-conceito, uma concepção sobre o que era ser o profissional professor? Se sim, qual era essa concepção? Ela foi confirmada no decorrer do curso? Em caso negativo, o que divergiu? *
7. O que te levou a escolher o curso de Letras e a habilitação Português-Espanhol? *
8. Para você, como está sendo a sua formação inicial? Condiz com o que você esperava? Por quê?
9. Como está sendo o processo de estudar duas línguas (Espanhol e Português) concomitantemente?
10. Como foi está sendo o processo de aprender Espanhol? Você já havia tido contato ou havia estudado essa língua antes do curso? E outra língua estrangeira?
11. Você teve ou está tendo a oportunidade de lecionar Espanhol durante a formação inicial? Se sim, onde? Como foi/ está sendo?
12. Você está sendo instigada a pensar/refletir sobre a sua prática docente na formação inicial? Em outras palavras, pensa por exemplo, em como lecionaria tal conteúdo no futuro? Se sim, como esse momento de reflexão se dá? *
13. Como você se identifica em relação ao Espanhol: aprendiz de Espanhol e/ou professora em formação de Espanhol? Por quê?

²⁷ As perguntas que apresentam um * ao final foram adicionadas posteriormente ao roteiro, a partir das primeiras entrevistas realizadas. As perguntas adicionadas, dessa forma, não foram realizadas a todos os participantes, porque, como mencionado, emergiram no decorrer das entrevistas e alguma(s) já havia(m) sido feitas.

14. Se você se identifica como aprendiz de Espanhol, quais fatores contribuem para esse autorreconhecimento?
15. Se você se identifica como professora em formação, quais fatores contribuem para esse autorreconhecimento?
16. A partir de qual momento você se identificou como professora em formação?
17. Você considera a prática um fator importante para o autorreconhecimento docente?
Por quê?

PERGUNTAS ADICIONADAS²⁸:

18. Você está sendo instigado (a) a pensar/refletir sobre a sua prática docente na formação inicial? Em outras palavras, pensa, por exemplo, em como lecionaria tal conteúdo no futuro? Se sim, como esse momento de reflexão se dá/dava?
19. Você considera a prática um fator importante para o autorreconhecimento docente?
Por quê?
20. Para você, o que significa ser um (a) bom(a) professor(a)?
21. Que tipo de professor(a) de Espanhol você é ou busca ser?
22. Você mudaria algo da sua formação inicial? O quê? Por quê?
23. Você considera que há aspectos/características da sua identidade pessoal que também fazem parte da sua identidade profissional de professor(a)? Se sim, quais? Se não, por quê?

²⁸ As perguntas 18-23 não foram realizadas em todas as entrevistas na ordem apresentada neste documento.