



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Formação inicial de professores de espanhol/LE: representações de uma experiência no PIBID Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

Como citar: CARVALHO, K. C. H. P. Formação inicial de professores de espanhol/LE: representações de uma experiência no PIBID. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 33-50.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p33-50>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL/LE: REPRESENTAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas na formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui iniciativa do Ministério de Educação (MEC) juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como uma proposta de rompimento das barreiras que separam a universidade da escola (MATEUS, 2013, p. 1108), uma vez que o programa abre espaço para inserir bolsistas de iniciação à docência, no cotidiano de escolas da rede pública, sob a supervisão de docentes da universidade e com a participação e colaboração de professores da educação básica. Sendo assim, o programa instaura um lugar de diálogo entre seus envolvidos, possibilita o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores e contribui para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Neste trabalho, temos como objetivo investigar, a partir do contexto de supervisão do subprojeto PIBID Letras/Espanhol-FCL Assis/UNESP, as representações discursivas que emergem dessa relação de parce-

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p33-50>

ria universidade/escola, mais especificamente sobre o PIBID, e suas implicações na formação inicial e no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na educação básica.

A organização das ações no subprojeto foi efetuada por meio de reuniões de supervisão com os participantes (bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores da escola parceira), as quais constituíram um espaço de reflexão acerca dos questionamentos referentes à formação profissional e às especificidades do ensino e aprendizagem de espanhol/LE e seus desdobramentos. Como forma de registrar tais atividades, os dados foram sistematizados em relatórios e /ou diários reflexivos, os quais foram utilizados para o desenvolvimento da análise aqui proposta.

A pesquisa está fundamentada no modelo da pesquisa qualitativa, de caráter socioconstrutivista, uma vez que todos os participantes trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica (TELLES, 2002). Tais características se enquadram em nosso objetivo, uma vez que desenvolvemos uma pesquisa na universidade e na escola, mediante as atividades do PIBID, enfocando a formação inicial de professores de espanhol/LE, a produção de sua independência e o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva.

Trata-se do paradigma socioconstrutivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. (TELLES, 2002, p. 98).

Ademais, o paradigma de investigação da pesquisa qualitativa, “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17, apud RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 74). Esse conjunto abarca:

[...] vários tipos de práticas interpretativas que permitem transformar aspectos do mundo em representações por meio das quais podemos entendê-los, descrevê-los e interpretá-los. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 74).

Para a análise dos dados, oriundos dos excertos extraídos dos relatórios e diários reflexivos produzidos pelos licenciandos participantes do

projeto, nos pautamos na abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), que orienta a concepção de linguagem como prática social, materializada linguisticamente nos textos e fornece, assim, subsídios para a realização de pesquisas qualitativas.

De acordo com o objetivo proposto e com base nessa perspectiva teórico-metodológica, centramos a análise no conceito de significado representacional, o qual é associado ao conceito de discursos como “modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o mundo mental dos pensamentos, sentimentos, crenças etc, e o mundo social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

O texto está organizado em quatro seções: inicialmente, descrevemos o subprojeto aqui considerado bem como as ações que nortearam seu desenvolvimento como contexto da pesquisa; na segunda parte, apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado; em seguida, desenvolvemos a análise dos dados; e, finalmente, tecemos algumas considerações sobre os resultados e as implicações deste estudo.

SUBPROJETO PIBID LETRAS/ESPAÑHOL: CARACTERÍSTICAS E AÇÕES

As atividades, no âmbito do subprojeto, iniciaram-se no mês de março de 2014, a partir da seleção de dez bolsistas – alunos da graduação em Letras/Espanhol e de dois bolsistas – professores supervisores (professores de espanhol na escola parceira). Durante o período considerado, cada bolsista acompanhou uma das turmas de responsabilidade de seu supervisor, distribuindo-se em dez salas de língua espanhola, em diferentes estágios (1º., 2º. e 3º. dos níveis I e II) dos cursos oferecidos pelo CEL (Centro de Estudos de Línguas, da escola parceira).

Os Centros de Línguas constituem-se como espaços integrados à escola e têm como objetivo ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, além do currículo regular, conforme apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental: língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19):

As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares à oferta de Língua Estrangeira dentro do currí-

culo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas. (BRASIL, 1998, p. 19).

O plano de trabalho no subprojeto incluiu as seguintes atividades: participação em reuniões periódicas com a coordenação, com a supervisão, com a equipe gestora na escola e ATPCs¹; estudos de textos teóricos específicos e de documentos oficiais para subsidiar as discussões e ações pedagógicas; reconhecimento, observação e análise do contexto escolar específico bem como dos materiais didáticos utilizados; preparação e implementação de atividades didáticas para aprofundamento e complementação dos conteúdos estabelecidos no planejamento; elaboração de diários reflexivos e relatórios periódicos para organização e sistematização dos dados e atividades; organização, desenvolvimento e participação em projetos na escola e em eventos acadêmicos.

Para orientar o desenvolvimento das ações na escola, consideramos, especialmente, os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) que apontam para o papel educativo e intercultural que as línguas estrangeiras devem ocupar, como ilustra o seguinte fragmento:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 37).

Além dos PCNs – EF, consideramos, mais especificamente, pelo fato de apresentar um capítulo relativo à língua espanhola, as Orientações

¹ Aula de trabalho pedagógico coletivo.

Curriculares para o Ensino Médio (OCÉM) – Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006). Esse documento, de certa forma, constitui um avanço para o ensino desta língua no Brasil, pois traz à tona o entendimento de que sua inserção na escola representa “um gesto de política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (*ibidem*, p. 128).

Em relação às línguas estrangeiras, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) salientam, especialmente, seu papel educativo, reafirmando a importância de se desenvolver o sentido de cidadania, ressaltando as teorias de letramento e multiletramento, letramento crítico, bem como as noções de heterogeneidade da linguagem e da cultura (BARROS; COSTA, 2008, p. 17). Conforme também observa Castetano (2010, p. 22):

Sem dúvida, este documento pode (e deve) servir de guia para os professores que atuam ou atuarão diretamente no ensino desta língua estrangeira nas escolas, além de também poder contribuir para que a regulamentação dessa disciplina seja feita com coerência e responsabilidade por parte dos CEE's. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, na concepção das OCÉM, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é tido como um momento privilegiado “na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (p. 131), o que contribui para “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (p. 133).

Outro aspecto importante presente no referido documento é seu caráter regulador e seu empenho por desprender-se de razões meramente mercadológicas, normalmente levadas em conta no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tais orientações apresentam ainda discussões extremamente relevantes e concernentes a particularidades da aprendizagem de espanhol por brasileiros. Dentre elas estão, por exemplo, as relacionadas: (a) ao tratamento da diversidade linguística frente à hegemonia da variante peninsular; (b) à compreensão do grau de proximidade/distância entre o português e o espanhol ou “*la justa medida de una cercanía*”, nos termos de Kulikowski e González (1999) e, ao mesmo tempo, (c) ao efeito que tem

sobre a representação de língua fácil/difícil (tanto no lugar-comum, como entre estudantes e inclusive entre professores).

Com o objetivo de discutir sobre a natureza das propostas didáticas e refletir sobre os critérios que devem ser considerados para: seleção, análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol/LE, utilizamos também, como aporte teórico, os capítulos da Coleção Explorando o Ensino (v. 16), mais especificamente o capítulo 5: Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol (BARROS; COSTA, 2010).

Numa perspectiva integrada aos encaminhamentos propostos pelos PCNs e pelas OCEM, esse capítulo apresenta os fundamentos teóricos e as pautas para preparar materiais que facilitem o desenvolvimento linguístico do aluno e, ao mesmo tempo, estimulem o pensamento crítico e contribuam para a formação do senso de cidadania e da autonomia intelectual. Dessa forma, focaliza os seguintes aspectos na produção de materiais didáticos: a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino e a aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos multiletramentos e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; e o respeito à diversidade linguística e cultural (BARROS; COSTA, 2010).

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, acreditamos que tais elementos não mais podem estar ausentes, se almejamos, em coerência com as novas orientações, uma educação cidadã:

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua [...] não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias. (BAPTISTA, 2010, p.119).

É nessa direção que buscamos, desde o início, orientar as atividades no âmbito do subprojeto PIBID Letras/Espanhol e, conforme veremos adiante, instaurar um contexto de pesquisa sobre a formação docente com base na experiência vivenciada pelos graduandos participantes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme explicitamos no início, o objetivo da pesquisa aqui apresentada é discutir as representações de licenciandos sobre o PIBID e suas implicações na formação inicial de professores de espanhol. Para tanto, consideramos a análise de textos produzidos por alunos do segundo, terceiro e quarto ano do curso de Letras - Espanhol, que vivenciaram experiências no subprojeto, no período de 2015-2016. Tais textos foram extraídos de seus relatórios e diários reflexivos. O propósito da investigação residiu não apenas na possibilidade de discutir questões relativas às experiências no PIBID, como também **representações** dos/as participantes sobre essas mesmas experiências (MATEUS, 2013, p. 1115).

Os relatórios foram realizados semestralmente; neles constavam não apenas as sequências/propostas didáticas produzidas, mas também diversas observações quanto às questões de ordem estrutural e organizacional na escola, resenhas de textos teóricos, bem como comentários direcionados pelas seguintes questões reflexivas: *1) Em que aspectos o PIBID tem contribuído para sua formação acadêmica e profissional?; 2) Relate alguma experiência vivenciada no PIBID durante sua participação no projeto; 3) Quais foram as dificuldades encontradas ao longo deste ano?* Os textos analisados a seguir são oriundos, mais especificamente, de tais respostas.

Como estudo qualitativo, de natureza interpretativista, o acompanhamento, a orientação e condução do projeto, nos espaços de construção compartilhada constituídos durante as reuniões com o grupo, ao longo do período considerado, também serviram de aporte para a discussão apresentada.

A partir desses dados, orientamos essa discussão pela Análise de Discurso Crítica (ADC), Fairclough (2001; 2003), como base teórico-metodológica que orienta a concepção de linguagem como prática so-

cial, materializada linguisticamente nos textos. Falar da linguagem nessa perspectiva significa compreender que, ao produzirmos textos específicos, produzimos vida social, relações sociais e identidades sociais.

Para a ADC, “o texto tem ao mesmo tempo efeitos que reproduzem e transformam as estruturas sociais, por meio de informações delas provindas” (RESENDE, 2009, *apud* MATEUS, 2013, p. 1116). O discurso, por sua vez, “é visto como um elemento inerente a práticas sociais, quer como parte da atividade, quer como representações discursivas sobre ela; um elemento que constitui outros elementos da vida social, assim como é constituído por eles” (RAMALHO, 2005, p. 287).

De acordo com Fairclough (2003, p. 2), a “linguagem é uma parte irreduzível da vida social”, por meio da qual significados são (re) criados. Esses significados, presentes nos textos, correspondem às principais maneiras como o discurso figura em práticas sociais – como modos de agir (acional), modos de representar (representacional) e modos de ser (identificacional).

Fairclough (2003a) explica que, por meio da fala e da escrita, agimos e interagimos, logo, o discurso figura: primeiro como parte da ação em práticas sociais. Diferentes gêneros correspondem, então, a diferentes modos de (inter)agir discursivamente; em segundo lugar, o discurso figura em práticas sociais como representação do mundo material, de outras práticas sociais ou mesmo como representações autoreflexivas da própria prática particular. Tais representações se realizam em discursos que variam conforme diferentes perspectivas ou posições dos sujeitos em práticas sociais; em terceiro lugar, o discurso figura como identificação em práticas sociais, ou seja, na constituição de modos particulares de ser, que se relacionam a estilo. (RAMALHO, 2005, p. 292).

É importante compreender que tais significados são considerados distintos apenas para fins analíticos, pois mantêm entre si uma relação dialética, conforme se confirma a seguir:

[...] as representações de aspectos do mundo social são também instanciadas nos modos de (inter)agir e inculcadas nas identidades dos agentes sociais, do mesmo modo que as ações e as identidades são representadas no discurso. (MATEUS, 2013, p. 1116).

É nessa perspectiva conceitual, pois, que apresentamos a seguir as representações de licenciandos (do grupo focal descrito) a partir de sua experiência no contexto do PIBID, as quais nos permitem compreender algumas implicações desta experiência na formação do professor de língua espanhola para a educação básica.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como forma de organização, apresentamos os exemplos (excertos extraídos dos relatórios) os quais permitem não apenas desenvolver a análise das **representações**, mas também corroborar a discussão proposta.

A experiência no PIBID promove aos participantes a “oportunidade de refletir não apenas sobre a prática, mas diretamente na prática”. Essa reflexão, por sua vez, permite-lhes obter uma compreensão mais ampla de sua ação. Inicialmente, destacamos, a representação da participação no projeto como um “**processo de constante construção conjunta e dialógica**”: os licenciandos observam que nem o professor encontra-se como um objeto “acabado”, tampouco os livros e materiais que têm a sua disposição assim o são. Notem-se os seguintes excertos²:

- (01) “A elaboração das atividades didático-pedagógicas se deu por uma soma de fatores. A partir dos textos trabalhados nas reuniões quinzenais sobre professor-pesquisador reflexivo observamos que **a formação docente não consiste em receber modelos prontos de atividades, mas em pensar, elaborar e colocar em prática o que podemos [...]** Além disso, o diálogo entre o supervisor e o bolsista é estimulado a partir da elaboração dessas atividades, uma vez que **um sujeito é construído a partir do outro**. Deste modo, alunos bolsistas, supervisores e os alunos da escola aproveitam ao máximo o que o programa tem a oferecer”.

² Nos fragmentos (extraídos dos relatórios dos alunos integrantes do grupo focal), destacamos em negrito os trechos mais significativos e que corroboram as discussões apresentadas.

- (02) “O PIBID me proporcionou muitas experiências, as quais foram riquíssimas. **O estágio consistiu em aprendizagens contínuas** e na real vivência não só do contexto da sala de aula, mas também da escola. Sem dúvidas, por em prática tudo o que aprendemos durante os quatro anos é um desafio, no entanto, mais que um desafio é uma busca por nós mesmos como profissionais. Assim, em situações desafiadoras, como a sala de aula multisseriada, a qual me presenteou com uma série de aprendizados, e também em meio aos impasses, **percebi o meu verdadeiro papel, o de professora reflexiva**”.
- (03) “E esse é o principal auxílio do PIBID para o aluno/professor, **pois são os momentos de trabalho que desenvolvem a reflexão e as experiências**. O projeto proporciona um primeiro contato e até certo ponto, antecipa o amadurecimento desse futuro profissional, oportunidade de grande relevância para se observar que nem tudo são flores na profissão”.

Nesse sentido, a partir da experiência reflexiva, decorre o fato de o PIBID ser também representado como um **“contexto que instaura a consciência sobre a práxis docente”**, responsável por integrar aquilo que é estudado teoricamente em aulas de graduação ou em reuniões do projeto com que é vivenciado na escola, na sala de aula, conforme se observa a seguir:

- (04) **“O mais importante para mim foi relacionar a teoria, os conceitos de autores e textos lidos na universidade, com a prática da sala de aula que vivenciei**, com a inserção na escola e o contato com os adolescentes, por inúmeras vezes foram situações em que eu não sabia o que fazer, e ficava me perguntando qual seria a melhor maneira de ajudar aquele aluno. Porém, tudo foi se aclarando, **percebi que ao decorrer do projeto, já estava conseguindo associar prática/teoria, pensando no conceito de práxis**”.

- (05) “Considero que minha participação no PIBID acrescentou muito à minha formação e **me fez refletir mais acerca da importância de não desvincular a teoria da prática**. A meu ver a experiência proporcionada pelo projeto não se compara ao estágio, onde o tempo é curto e não nos permite conhecer tão a fundo nossa área de atuação”.

Esse aspecto também é bastante presente quando da elaboração das propostas didáticas. Em seus relatos, os alunos demonstram a preocupação de criarem propostas coerentes com as orientações teórico-metodológicas discutidas em reuniões de supervisão; a partir das leituras teóricas, os estagiários se colocam diante do desafio de buscar diferentes estratégias para preparar uma aula “mais dinâmica” e que conduza os alunos à motivação para aprender a língua espanhola.

Quando isso se dá, ainda na formação inicial, permite ao graduando um “reconhecimento quanto ao papel do professor” e a construção do *habitus* docente (BOURDIEU, 2003). Observa-se o amadurecimento dos alunos frente a esse entendimento, por exemplo, quando do comentário acerca de uma das sequências didáticas elaboradas:

- (06) “Observamos, na primeira parte, **a centralidade dada aos alunos no processo**, uma vez que **há a proposta de se partir de suas experiências**; além disso, **integram os objetivos o estímulo à curiosidade com a língua e o respeito com outros povos**. Percebemos que, nesta visão, **a língua não está somente calcada na gramática e toma contornos interdisciplinares com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento e formação cidadã**; logo, há também uma preocupação com o aspecto cultural da língua e de seus respectivos países”.

Nesse sentido, destacamos aqui a representação do PIBID como um “**contexto para aprender a elaborar propostas didáticas**”, uma vez que o projeto possibilita que professores em formação inicial desenvolvam, a partir de instrumental teórico-prático, estratégias para analisar, adaptar

materiais didáticos no contexto do ensino de línguas, de forma crítico-reflexiva. Isso pode ser observado no seguinte fragmento:

- (07) “Com o PIBID, **pude realmente ver como é realizado uma sequência didática**, pois ainda não tinha noção de uma, mesmo ouvindo falar sobre, não sabia definir ou realizar uma, mas com o PIBID, tive a oportunidade de trabalhar em grupo, discutir, e **finalmente produzir uma sequência, que contribuiu para as minhas próprias realizações de planos e sequências didáticas**”.

Nesse percurso, observamos ainda a representação da experiência de participação no PIBID como “**fortalecimento de sua identidade profissional e engajamento como professores**”, o que pode desencadear uma postura mais segura frente à opção pela carreira docente. Num contexto social de não-valorização do profissional “professor”, ainda muito persistente em nosso país, isso é bastante significativo. A seguir, apresentam-se trechos que ilustram o que acabamos de considerar:

- (08) “A sala que eu atuo tem um público adolescente, com o qual eu gostei muito de trabalhar. É possível notar que aos poucos eles vão aceitando mais uma pessoa na sala e começam a pedir ajuda e esclarecer dúvidas. São muito atenciosos e respeitosos. **Ao começar este projeto, dissiparam-se minhas dúvidas em relação à carreira e descobri que cada vez mais quero estar nesse meio**”.
- (09) “Tivemos reuniões com nossa supervisora, onde pudemos desenvolver atividades, e entender um pouco mais como seria um plano de atividade para darmos aulas, achei isto de grande importância para minha futura profissão, **pois nos fez ver como seria o outro lado de ser professora**”.
- (10) “Eu e a professora XX sempre elaboramos juntas como fazer uma nova atividade, o que é muito proveitoso, pois, **fico numa mesma postura com a professora**, ficando mais a vontade em sala de aula, pensando juntas em como fazer melhor a cada dia”.

- (11) “Em primeira instância, o PIBID causou um pouco de estranhamento, pois **foi pela primeira vez em que estive em uma sala de aula, mas em outra posição, ao invés de aluna, como auxiliar de professor**. Estar diante dos alunos não é fácil, pois ainda me senti como aluna, e não como sendo alguém de autoridade, que está ali para ensinar, **mas este posicionamento proporcionou uma abertura maior para o mundo da educação**, podendo observar os alunos, assim como o professor lida com eles dentro da sala”.

Outro aspecto que observamos é que a participação no PIBID também tem se refletido no discurso dos alunos da graduação como “um diferencial em sua formação”. Temos constatado, por meio de alguns estudos (PARAQUETT, 2009; BARROS; COSTA, 2008; CRUZ, 2004), pela nossa própria experiência como docentes formadores, e também pela nossa trajetória na coordenação do projeto, que muitos alunos de Letras - Espanhol apresentam, mesmo em estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo (estágio de competência linguística ou proficiência na língua) e, em decorrência, também expressam não se sentirem seguros para ensinar a língua estrangeira. Nesse sentido, o PIBID é também representado como “**oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos, aprimorar a proficiência na língua estrangeira para vencer o medo e a insegurança**”, tal como confirmam os trechos:

- (12) “Logo, isso tem sido um grande desafio, pois **não é apenas uma sala de aula, mas uma sala de línguas estrangeiras, que exige atenção e esforço, tendo que estudar, e se dedicar para estar sempre preparado para os alunos**. No entanto, esse momento foi oportuno, já que **tive contato com outras atividades e materiais de ensino** com os outros bolsistas, e também com a professora, **o que privilegiou e muito para meu próprio aprendizado na língua estrangeira**”.
- (13) “Além do mais, **as reuniões realizadas com a coordenadora do PIBID promovem também o amadurecimento, uma vez**

que leituras são disponibilizadas para discussões, e todas voltadas para o ensino e aprendizagem de ensino de línguas estrangeiras. Minha personalidade é bem complicada, pois tenho muita vergonha, mas **tudo isso vem propiciando confiança, e ajudando a vencer o medo e a insegurança.** E estas reuniões são exemplos, já que temos muitas vezes que apresentar trabalhos em eventos, que são ótimos para a experiência, além de estar sempre contando as experiências diante de outros bolsistas”.

Também observamos, por meio do discurso dos envolvidos, que o projeto PIBID tem, também nesse caso, se reafirmado representativamente como **“ponto de encontro entre a universidade e a escola”**, e as implicações dessa parceria podem trazer não apenas benefícios aos discentes e docentes nas duas instâncias, mas, sobretudo, instaurar um contexto frutífero para o exercício da cidadania e promover o desenvolvimento de uma postura mais crítica e democrática, conforme se verifica no relato a seguir:

- (14) “Nos encontros gerais, foram realmente percebidos a dimensão e a **importância que o projeto PIBID tem para com o social**, pois recebemos através de diversos depoimentos, tanto de estagiários quanto de professores, **o impacto que o mesmo gerou em meio às escolas que foram beneficiadas.** Foi visto que **este contato entre universidade e escolas é muito mais que necessário, é primordial para o funcionamento da democracia e aprendizagem** para os alunos da IES como para os alunos de ensino fundamental e médio”.

Ao considerar as representações discursivas aqui descritas, constituídas por meio das vozes dos que são diretamente envolvidos nesse processo, podemos afirmar, por fim, que o PIBID tem se constituído como *locus* de formação docente, com o devido cuidado e atenção que esse processo requer, uma vez que mobiliza uma série de movimentos necessários ao seu aprimoramento como é pontuado no excerto a seguir:

- (15) “[...] nossa participação no projeto PIBID tem uma importância significativa, uma vez que **formar um professor não se resume ao estudo das teorias e à observação de práticas pedagógicas, afinal, nem tudo é “ensinável”** (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 63). **É necessária a atuação em sala de aula para construir a docência de fato**, para que os estereótipos sejam quebrados ainda no período de formação acadêmica. Para tanto, é imprescindível um cuidado ao nortear esse processo de formação, **cuidado este que o formato do projeto PIBID é capaz de proporcionar aos estagiários com primor**”.

Assim compreendido, o PIBID é definido discursivamente como um projeto, cujo “formato” pode viabilizar a “construção da docência” nos cursos de licenciatura. É nesse sentido que ressaltamos a sua importância como uma ação de política pública que pode promover a valorização da docência e, aqui mais especificamente, a língua espanhola e seu ensino em nosso contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelo interesse em compreender/discutir/analisar representações de graduandos em processo de formação docente em língua espanhola sobre o PIBID. Conforme apontamos, o propósito da investigação residiu, não apenas na possibilidade de discutir questões relativas às experiências no PIBID, mas as **representações** dos/as participantes sobre essas mesmas experiências (MATEUS, 2013, p. 1115).

A análise textual empreendida nos permitiu elencar os seguintes significados representacionais sobre o projeto, a partir dos discursos dos participantes: “oportunidade de refletir não apenas sobre a prática, mas diretamente na prática”; “processo de constante construção conjunta e dialógica”; “contexto que instaura a consciência sobre a práxis docente”; “contexto para aprender a elaborar propostas didáticas”; “fortalecimento da identidade profissional e engajamento como professores”; “oportunida-

de de aprimorar a proficiência na língua estrangeira para vencer o medo e a insegurança”; “ponto de encontro entre a universidade e a escola”.

Como significados representacionais, porém, tais “discursos” mantêm uma relação dialética com os significados acionais (modos de agir) e com os significados identificacionais (modos de ser): esses três significados estão co-presentes nos textos e não são categorias estanques; cada um internaliza os outros como acontece com os momentos da prática social, conforme pontuamos anteriormente.

Contudo, tendo em vista o objetivo deste trabalho, nos centramos apenas na categoria representação, como:

[...] processo de construção social de práticas, incluindo a auto-construção reflexiva. Ela participa dos processos e práticas sociais e os molda. Assim sendo, o discurso como modo de representação também molda os processos e práticas sociais e é por eles moldados, desempenhando papel fundamental na vida social. (OTTONI, 2013, p. 75).

As representações, nessa perspectiva, se relacionam às atitudes, experiências sociais e ideologias prévias de cada um, e são compartilhadas com o grupo no processo de vivenciar a historicidade da ação específica. Dessa forma, mesmo que se possa definir e caracterizar, previamente, o PIBID como um programa de formação docente, o projeto aqui é representado como “uma realização discursiva operacionalizada pelas dinâmicas das relações sociais vividas pelos participantes da prática social específica” (MENDES, 2013, p. 1125).

Assim compreendida a análise, podemos afirmar que o PIBID traz algumas implicações importantes para a formação docente, uma vez que a participação dos licenciandos no projeto abrange não apenas sua inserção na escola de Educação Básica para o desenvolvimento das atividades em aulas e preparação de propostas didáticas, mas também desencadeia uma atitude autorreflexiva, no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências vivenciadas.

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada, essa prática social pode auxiliar aos envolvidos a conscientização de suas experiências e dificuldades, assim como a compreensão dos processos de reflexão

sobre a práxis docente e sua importância para a efetivação de contextos significativos nos processos de formação e ensino e aprendizagem de línguas. Essa postura é essencial para uma formação mais sólida e propiciadora de autonomia, e, em decorrência, responsável por suas práticas futuras como profissionais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Formação de professores de espanhol: os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.
- _____. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Ed. Fim do Século, 2003. p. 119- 126.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CASTELANO, F. S. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- CRUZ, M. L. O. B. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE, 2004. (colección monografías no.6)
- DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, IX, p. 11-19, 1999.
- MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.
- OTTONI, M. A. R. Dois casos de violência no Brasil: a representação de fatos e de atores sociais em gêneros da mídia impressa. In: SATO, D. T. B., JUNIOR, J. R. L. B. (Org.). *Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. Campinas: Pontes, 2013.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.
- RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica. *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez. 2005.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.