
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL/LE NO CONTEXTO PIBID: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP - Assis)

Resumo

Neste trabalho, temos como objetivo investigar, a partir do contexto de supervisão do subprojeto PIBID Letras/Espanhol, as representações discursivas que emergem da relação de parceria universidade/escola e suas implicações na formação inicial e no ensino de espanhol/LE. Para a análise dos dados, oriundos das reuniões e diários reflexivos, nos pautamos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001). A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter socioconstrutivista, uma vez que todos os participantes trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica (TELLES, 2002). Com essa proposta, buscamos construir um espaço de ensino e aprendizagem dialógico, contribuir para a formação reflexiva de professores e incentivar o papel educativo do ensino do espanhol.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Ensino e aprendizagem de espanhol/LE. Representações discursivas.

Introdução

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre o desenvolvimento das ações no contexto do subprojeto PIBID Letras/Espanhol – UNESP (FCL Assis). No âmbito das políticas de investimento na formação de professores, o PIBID constitui iniciativa do MEC juntamente com a CAPES, como “uma proposta de rompimento de barreiras que separam a universidade da escola” (MATEUS, 2013, p.1108). Dessa forma, o projeto abre espaço para inserir bolsistas de iniciação à docência, em nosso caso, alunos da graduação em Língua Espanhola, no cotidiano da escola parceira, um Centro de Línguas – CEL¹ de uma escola pública em nossa cidade.

A partir desse contexto, este trabalho tem como objetivo investigar as representações discursivas que emergem dessa relação de parceria universidade/escola e suas implicações na formação do professor e no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na Educação Básica. Embora em meio a tantas dificuldades e resistências, podemos afirmar que a língua espanhola ocupa um espaço significativo no contexto da pesquisa e do ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, como língua de integração sociocultural e econômica em nosso contexto geográfico.

Os pressupostos metodológicos que fundamentam essa investigação estão ancorados no modelo da pesquisa qualitativa, de caráter socioconstrutivista, pois todos os participantes trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. Tais características enquadram-se aos



nossos objetivos, 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. Nessa linha de pesquisa, o objetivo da relação pesquisador e professor/aluno não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão de todos os envolvidos (TELLES, 2002). A metodologia qualitativa, portanto, além de permitir-nos observar todo movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por esse caráter emancipador.

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. (*ibidem*, p. 98)

Circunscritos a esse paradigma, seguimos mais especificamente os métodos da pesquisa-ação. Ainda, segundo Telles (*ibidem*, p. 104), esse tipo de pesquisa:

É frequentemente utilizado por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada, a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo.

Como forma de desenvolver essas ações, realizamos reuniões de supervisão com os participantes (bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores da Educação Básica), as quais constituem um contexto de reflexão acerca dos questionamentos referentes às especificidades do ensino e aprendizagem de espanhol/LE e seus desdobramentos. Além disso, são utilizados os registros das atividades, sistematizados em relatórios e /ou diários reflexivos.

Para a análise dos dados, oriundos das reuniões e dos registros, nos pautamos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), que prevê uma abordagem tridimensional para o estudo dos eventos da linguagem, nas dimensões textual, discursiva e social.

Com essa proposta, buscamos construir um espaço de ensino e aprendizagem dialógico e, assim, contribuir para a formação reflexiva e emancipadora de professores de espanhol/LE, incentivando o papel educativo do ensino dessa língua e sua consequente valorização no contexto brasileiro como idioma de integração regional e sociocultural com os países vizinhos. Nesse sentido, enfatizamos também a importância do PIBID como uma ação de política pública na valorização do ensino dessa língua, em nosso contexto.

1. Subprojeto Letras Espanhol: características, ações e subsídios teórico-metodológicos



As atividades no âmbito do projeto iniciaram-se no mês de março/2014², 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). O grupo é distribuído da seguinte maneira: cinco alunos bolsistas para cada professor supervisor. Dessa forma, cada bolsista acompanha 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 espaços integrados à escola e têm como objetivo ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para além da LE que integra o 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 currículo, no sentido de que outras línguas, além da que é incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas. (BRASIL, 1998, p.19)

Para o desenvolvimento das ações, são realizadas reuniões periódicas com a coordenação do subprojeto, com o propósito de: integrar o grupo de alunos e professores supervisores, delinear e estabelecer o plano de ações, refletir conjuntamente sobre ele para, finalmente, viabilizar sua execução, num processo de avaliação constante e cíclico. Assim sendo, nosso plano de trabalho prevê as seguintes atividades: acompanhamento e participação em todas as aulas; participação em reuniões periódicas com a coordenação, com a supervisão, com a equipe gestora na escola e ATPCs³; 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 das atividades; organização, desenvolvimento e participação em projetos na escola e em eventos acadêmicos.

Em reuniões de ATPC, por exemplo, os bolsistas recebem informações muito relevantes sobre a gestão pedagógica da escola e seu quadro administrativo; sobre a



estrutura e organização do Centro de Línguas, mais especificamente, como projeto da Secretaria de Estado da Educação, sempre vinculado a uma unidade escolar da rede oficial pública de ensino. Sobre essa organização, destacamos, aqui, o que os bolsistas observam sobre: línguas oferecidas, estágios/níveis, duração dos cursos, avaliação, material, formação das salas, problemas e dificuldades, ações de melhoria. Nesse sentido, tais reuniões constituem-se como momento primordial para que os esses alunos da graduação sejam incentivados a compreender a escola como espaço de aprendizagens (pedagógica, social, interacional, enfim, como seu ambiente de trabalho); observando-o com seus pontos positivos e negativos, facilidades e dificuldades, assumindo um ponto de vista crítico e ético, o ponto de vista do futuro profissional e não mais do aluno.

Para orientar o trabalho e 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 Curriculares para o Ensino Médio (OCM) – 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 OCEM salientam, novamente, 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 e COSTA, 2008, p.17). Conforme também observa Castelano (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 OCEM, 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 a ser destacado 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 (vol 16), mais especificamente o capítulo 5: Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol.

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 e COSTA, 2010, p. 87).

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)

Finalmente, além da participação em todas as ações descritas, os bolsistas (tanto alunos da graduação quanto os professores supervisores) elaboram seus relatórios e diários reflexivos, com base nas experiências vivenciadas em sua participação no projeto. Tais diários são compartilhados por todos os bolsistas, em portfólios individuais, na plataforma TelEduc⁴. A análise que ora apresentamos está pautada, portanto, nos dados oriundos desses registros, bem como do acompanhamento, orientação e condução do projeto nos espaços de construção compartilhada constituídos durante as reuniões com o grupo.

2. Análise de dados

A análise dos dados que ora apresentamos apoia-se na Análise de Discurso Crítica (ADC), Fairclough (2001, 2003), como base teórico-metodológica que orienta a concepção de linguagem como prática social, 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 providas” (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 irredutível da vida social”, por meio da qual significados são (re)criados. Esses significados 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)

Segundo os dados considerados até aqui, observamos, nessa perspectiva, algumas representações recorrentes no discurso dos participantes. Dentre elas, destacamos a representação de sua participação no projeto como “oportunidade de refletir não apenas sobre a prática, mas diretamente na prática” e a partir dessa reflexão os desdobramentos dela decorrentes.

Isso, segundo os fragmentos aqui considerados, permite-lhes obter uma compreensão mais ampla de sua ação, como um processo de constante construção conjunta e dialógica: observam que nem o professor encontra-se como um objeto “acabado”, tampouco os livros e materiais que têm à sua disposição assim o são. Notem-se os seguintes excertos, extraídos dos diários⁵:

(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**. Sem nos esquecer de como estas dinâmicas completam o livro didático. Portanto, é de extrema importância a continuidade das discussões dos textos apresentados pelas coordenadoras dos subprojetos PIBID nas reuniões, pois as ideias começam a ficar mais claras e possíveis. 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.”

(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* docente⁶. 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 contribuição do projeto ao possibilitar que professores em formação inicial desenvolvam, a partir de um instrumental teórico-prático, estratégias para: a) analisar, adaptar materiais e/ou propostas didáticas no contexto do ensino de línguas, de forma crítico-reflexiva; b) produzir e organizar propostas didáticas a serem utilizadas em seus contextos no ensino de línguas. 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 um, 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 nãovalorização do profissional “professor”, ainda muito persistente em nosso país, isso é bastante significativo e relevante. 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 X 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.”

10. “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 e 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 constitui-se como oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos, aprimorar a proficiência na língua estrangeira, para que possam, gradativamente, vencer o medo e a insegurança, tal como é descrito nos trechos:

10. “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.**”

10. “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:

10. “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, até 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* privilegiado 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:

10. “... 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 promove a valorização da docência e, aqui mais especificamente, a língua espanhola e seu ensino em nosso contexto.

Considerações finais

O espaço conquistado pela língua espanhola, em nosso país, decorre de um processo histórico de lutas e ações políticas, pelas quais também vem se firmando. Nesse cenário, como mais uma ação de política pública, o PIBID, em seu último edital (2014-2017) incluiu as licenciaturas nas línguas estrangeiras, dentre elas, a de língua espanhola. Isso possibilitou a implantação do subprojeto que ora apresentamos e, especialmente, a constituição de um contexto de reflexão sobre o ensino do espanhol e o desenvolvimento profissional, no que se refere às especificidades dessa disciplina na Educação Básica, conforme observamos nos documentos considerados.

Tal programa visa não apenas ao aprimoramento na qualidade dos cursos de espanhol oferecidos na rede pública de ensino, como também a proporcionar um espaço para potencializar a formação inicial e continuada de professores de espanhol/LE. O projeto possibilita inserir bolsistas de iniciação à docência, no cotidiano da escola parceira, e, conseqüentemente, instaura um lugar de diálogo entre seus envolvidos: professor coordenador de área (professor de espanhol na universidade), professores supervisores (professores de espanhol da escola parceira) e bolsistas de iniciação à docência (alunos da graduação em língua espanhola). Dessa forma, o projeto possibilita o aprimoramento da formação inicial e o conseqüente fortalecimento dessa língua como disciplina na escola.

Assim sendo, podemos afirmar, a partir da breve análise que apresentamos, que a participação dos alunos graduandos nas atividades proporcionadas pelo PIBID (a saber, as reuniões em suas várias instâncias, as aulas na escola etc.) e todos seus desdobramentos, no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir essas experiências pode auxiliá-los na conscientização de suas dificuldades, assim como na compreensão dos processos de reflexão sobre a



práxis docente e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino e aprendizagem.

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. O texto que ora apresentamos revela apenas parte dessa trajetória, que esperamos poder assim se efetivar, mostrando-nos alguns caminhos a percorrer, tendo em vista o panorama do ensino de espanhol/LE no contexto brasileiro.

INITIAL TRAINING OF SPANISH/FL TEACHERS IN THE PIBID CONTEXT: ANALYSIS OF DISCURSIVE REPRESENTATIONS

Abstract: In this work, we aim to investigate, from the context of supervision of the PIBID Languages / Spanish subproject, the discursive representations that emerge from the partnership between university and school relationship and their implications in the initial formation and in the teaching of Spanish / FL. For the analysis of the data, originating from the meetings and reflective diaries, we are guided by the theoretical assumptions of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001). The research is qualitative, with a socio-constructivist character, since all the participants work engaged in the production of meanings about the pedagogical practice (TELLES, 2002). With this proposal, we seek to build a dialogical space for teaching and learning, contribute to the reflective formation of teachers and encourage the educational role of teaching Spanish.

Key words: PIBID. Teacher education. Teaching and learning Spanish as a Foreign Language. Discursiverepresentations.

Referências

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M (Coords.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.). *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.

_____. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M (Coords.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).

_____. (Coords.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).



BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro equatociclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL (2006): *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica.

CASTELANO, F. S. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coords.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).

CRUZ, M. de L. O. B. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE (colección monografías no.6), 2004.

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. de; COSTA, E. G. de M. (Coords.). *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, 2003a.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación, *Signo y Seña*, Buenos Aires, n. 20, p. 21-32, 2009.

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.

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.

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.



1Projeto da Secretaria de Estado da Educação - São Paulo, vinculado a uma unidade escolar da rede oficial pública de ensino.

2Edital PIBID 2014-2018.

3Aula de trabalho pedagógico coletivo.

4 O TelEduc é um ambiente de *e-learning* (plataforma digital) para a criação, participação e administração de cursos na Web.

5 Os excertos foram transcritos integralmente; assim sendo, apresentam pequenos problemas linguísticos, como pontuação, ortografia etc. Destacamos em **negrito** os trechos mais significativos e que corroboram as discussões apresentadas.

6 BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Ed. Fim do Século, 2003.

