

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL

LEARNING EXPERIENCES IN THE INITIAL TRAINING OF SPANISH TEACHERS

OLIVEIRA, Maria Fernanda Lacerda de ¹

¹Doutoranda em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Docente EBTT, Instituto Federal de Educação do Paraná, IFPR *campus* Pitanga.

RESUMO:

Pensando-se na formação docente como um complexo de saberes e experiências e no embasamento teórico principalmente sobre experiências de aprendizagem e formação reflexiva, objetivamos neste estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado, identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender a ensinar espanhol. Para isso, realizamos um estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico, por meio de narrativas de vida, sobre as experiências de aprendizagem e sua influência na motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade estadual de Minas Gerais. Os dados foram analisados consoante aos princípios da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Foi possível definir três tipos de experiências de aprendizagem, emergentes em categorias nesta pesquisa: experiências ao longo da vida, experiências sobre ensinar e experiências sobre aprender. Consideramos, assim, que todas as experiências, de certa forma, são experiências de aprendizagem e proporcionam perspectivas de ensino e colaboram para criar e manter perspectivas positivas a respeito da língua que se aprende e que se pretende ensinar, bem como sobre a prática docente futura.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências de aprendizagem. Formação inicial de professores. Espanhol

ABSTRACT:

Thinking of teacher training as a complex of knowledges and experiences and in the theoretical basis mainly on learning experiences and reflective training, we aimed in this study, part of a master's research, to identify the learning experiences that can influence the teacher's motivation in training to learn and teach Spanish. For this, we carried out a qualitative case study of an ethnographic nature, through life narratives, about the learning experiences and their influence on the motivation of undergraduates in Letras/Espanhol at a state university of Minas Gerais. Data were analyzed according to the principles of Content Analysis proposed by Bardin (2016). It was possible to define three types of learning experiences, emerging in categories in this research: experiences throughout life, experiences about teaching and experiences about learning. We therefore consider that all experiences, in a way, are learning experiences and provide teaching perspectives and collaborate to create and maintain positive perspectives regarding the language that is learned and that is currently being taught, as well as on future teaching practice.

KEYWORDS: Learning experiences. Initial teachers training. Spanish.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, inclusive de línguas estrangeiras, envolve a construção de um complexo de saberes, provenientes de sua história de vida, que interagem e modificam ao longo de sua formação. Eles são fundamentais para a constituição significativa de sua identidade profissional e êxito de sua atuação. Assim, na sociedade contemporânea e em constante transformação, torna-se relevante investigar a formação inicial de professores para que possam atuar diante das incertezas (IMBERNÓN, 2011) de maneira crítica, numa dimensão reflexiva e autoformativa (SCHÖN, 1997; NÓVOA, 1997).

De acordo com Almeida Filho (2015, p. 25), a formação de professores de línguas abarca “tradições de ensinar e de aprender línguas em que professores, aprendentes e terceiros se inscrevem”. Elas estão relacionadas às experiências vividas que evidenciam crenças (BARCELOS, 2007) sobre a profissão e também possibilitam a reflexão para “uma construção do conhecimento profissional mais fundamentada” da profissão (FLORES, 2010, p. 186). Compreendemos por experiência o que explica Larrosa Bondía (2012), como sendo aquilo que nos passa e que nos toca, algo singular e irrepetível; é algo que nos faz existir, e por meio da linguagem conseguimos expressar nossa existência. No caso deste artigo, dá sentido à nossa existência profissional.

Os saberes docentes, então, podem estar associados a experiências pessoais, pedagógicas e profissionais diversas, que podem estimular o desenvolvimento do futuro professor no que concerne às perspectivas de prática que possam criar. Dessa forma, essa construção tem ampla importância, pois pode determinar as motivações que levam o estudante de licenciatura a prosseguir profissionalmente na docência (OLIVEIRA, 2020).

Dentre esses saberes, na área de Educação, podemos destacar, consoante a Pimenta (2012), os saberes da experiência, que não dizem respeito somente às experiências educativas anteriores à licenciatura, mas também àquelas relacionadas a sua vida e relações pessoais e que se imbricam com os conhecimentos específicos da licenciatura e os saberes pedagógicos. Essas experiências, no âmbito da Linguística Aplicada, são estudadas na perspectiva da pesquisa experiencial conforme estudos de Miccoli (1997; 2006; 2007; 2014), numa construção por quem

observa e vivencia os fenômenos, pensando-se na experiência como “resultado de uma interação contínua dos indivíduos em entre si e com os contextos sociais vivenciados” (OLIVEIRA, 2020, p. 57).

Segundo Miccoli (2006, p. 214), ela “inclui pensamento, percepção, sentimento, sofrimento e ação em um processo em que se transformam tanto os seres humanos quanto o meio”, possibilitando aprendizagens a partir de ações reflexivas, proporcionando a interação entre o experienciado e o que experienciamos. Nesse sentido, a experiência pode ser entendida como unidade de análise e investigação por meio das histórias de vidas de estudantes e professores em formação inicial, pois trata-se de uma “via de acesso para a compreensão da complexidade de eventos em sala de aula”, inclusive de línguas estrangeiras, permitindo “compreender o processo de aprendizagem sob o ponto de vista daqueles que o vivenciam” (MICCOLI, 2006; MICCOLI, 2014, p. 18).

A pesquisa experiencial possui marcos de referências, categorias e taxonomias conforme as necessidades e objetivos de pesquisa. De acordo com o objeto de pesquisa deste trabalho, partimos da taxonomia proposta por Miccoli (1997) revisada por Miccoli (2007) para analisar os dados a fim de alcançar o objetivo proposto e discutir as experiências de aprendizagem de futuros professores de língua espanhola.

Consoante a isso, propomos o seguinte questionamento: Quais são as experiências de aprendizagem na licenciatura que influenciam a motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014; DÖRNYEI, 2018; 2014) do estudante de Letras/Espanhol para aprender e para ser professor de língua espanhola? A partir disso, neste trabalho, que trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2020)¹ sobre as experiências de aprendizagem e a motivação no processo formativo de professores de língua espanhola, temos por objetivo identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol. Para isso, realizamos um estudo de caso qualitativo e de cunho etnográfico, por meio de narrativas de vida, sobre as experiências de aprendizagem e sua influência na motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade estadual de Minas Gerais.

perencial conforme estudos de Miccoli (1997; 2006; 2007; 2014), numa construção por quem

¹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Números da CAAE): 2365519.6.0000.8507 e 2365519.6.3001.5146.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se no escopo da pesquisa qualitativa, visando compreender e analisar os fenômenos implicados a partir das informações discursivas subjetivas dos participantes, como um estudo de caso de cunho etnográfico, pois buscou a descrição dos modos de viver de um grupo representativo de modo científico (GUBA; LINCOLN, 2006; SEVERINO, 2007; FLICK, 2013). Neste artigo, recorte de uma dissertação de mestrado, a compreensão das experiências de aprendizagem por meio de narrativas de experiências, foram coletadas com professores de Língua Espanhola em formação inicial de uma universidade de Minas Gerais em 2020 (OLIVEIRA, 2020). Nas narrativas, os professores em formação inicial descreveram vivências ao longo de suas vidas, inclusive a vida educacional antes e durante o curso de licenciatura que pudessem evidenciar experiências de aprendizagem que se relacionassem à sua motivação para ser professor e aprender a língua espanhola. Além das narrativas, os participantes responderam a um questionário para traçar o perfil desses licenciados.

As narrativas foram escritas por 17 participantes, licenciandos em Letras Espanhol que cursavam o 4º (8 participantes) e o 6º períodos (9 participantes) do curso, com idades compreendidas entre 20 e 28 anos. A escolha pela narrativa de experiências, também denominada como narrativa vida, narrativa autobiográfica ou história de vida se justifica por ser um instrumento que possibilita dar voz aos participantes que experienciam subjetivamente o fenômeno observado, permitindo-lhes desenvolver um processo reflexivo que permitam ressignificar seu saberes e suas identidades (ECKERTHOFF, 2015; MICCOLI, 2006; 2010; 2014; FLICK, 2013).

As narrativas foram analisadas segundo os critérios da Análise de Conteúdo (AC), metodologia interdisciplinar que permite analisar dados, inclusive na área da Linguística Aplicada, em que este artigo se insere. Dentro da AC, utilizou-se a técnica de análise temática proposta por Bardin (2016). A AC abrange quatro fases para análise, sendo elas: organização da análise, codificação, categorização e inferência. Na organização inclui a pré-análise e exploração do material por meio da leitura flutuante, para se familiarizar com os conteúdos das narrativas. A codificação implica o recorte dos dados com o intuito de selecionar, enumerar e classificar os

dados em unidades de registro, ou temáticas, conforme o objetivo da pesquisa. A essa fase, segue a categorização, que consistiu na classificação dessas unidades em categorias para realizar inferências e discussões consoantes ao objetivo e à teoria que embasa a pesquisa.

A codificação apresentou como resultado 388 unidades de registros que foram agrupadas em 35 temas conforme a frequência dos assuntos significativos em cada unidade de registro. Estes foram reagrupados em 5 categorias que diziam respeito aos objetivos da pesquisa: C1 - Importância das experiências; C2 - Experiências ao longo da vida; C3 - Experiências sobre ensinar; C4 - Experiências sobre aprender; C5 - Fatores motivacionais. Haja vista o escopo deste artigo, serão apresentados os resultados e discussões relacionados apenas às categorias sobre experiências de aprendizagem (C1; C2; C3; C4).

Passaremos a apresentar, então, a análise das narrativas a fim de identificar as experiências que possam influenciar na motivação do futuro professor de espanhol.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, realizada com licenciandos do curso de Letras/Espanhol, mostrou que os estudantes dos dois períodos investigados já vivenciaram na graduação, disciplinas da área pedagógica, de humanidades e às destinadas à formação linguístico-comunicativa do professor de língua espanhola. Os estudantes do 6º período, vivenciaram também, experiências de estágio na escola, que ocorria desde o 5º período do curso.

Respeitando-se os princípios éticos de pesquisa, esses licenciandos foram identificados com o número 4 ou 6 referente ao período do curso, a letra E que o identifica como estudante e numeração sequencial conforme recebimento das respostas aos instrumentos de pesquisa, por exemplo: 4E1, 6E1, 4E2, e assim sucessivamente.

A escolha pela licenciatura em Letras Espanhol pelos participantes esteve relacionada ao interesse em aprender uma nova língua, sobre uma nova cultura, e pela área de Letras. Outras razões diziam respeito à importância de se ensinar, à influência de outras pessoas e pela importância da língua espanhola em inúmeros países e a proximidade desses países com o Brasil.

A análise das unidades registro (fragmentos, excertos) das narrativas desses licenciandos relativas às experiências de aprendizagem,

foram categorizadas em quatro categorias conforme apresentadas no Quadro 01. No quadro também estão explicitados os significados de cada categoria e dos excertos agrupados que serão analisados.

Quadro 01 - Categorias definidas e significados para a pesquisa

Categorias (C)		Significados para a pesquisa
C1	Importância das experiências	Anotações e observações feitas pelos participantes sobre a importância de refletir sobre as vivências e experiências.
C2	Experiências ao longo da vida	Priorizam experiências de aprendizagem informais ou mesmo formais do início da escolaridade (ou primeiras experiências escolares significativas para o participante). Também incluem experiências que englobam e evidenciam a trajetória educativa do participante.
C3	Experiências sobre ensinar	Experiências durante a vida e/ou graduação/licenciatura que estimularam ou desestimularam o participante a querer ser professor, e a mudar positiva ou negativamente suas perspectivas sobre a carreira docente.
C4	Experiências sobre aprender	Experiências durante a vida e/ou graduação/licenciatura que estimularam ou desestimularam o participante a querer estudar e, principalmente, a estudar a língua espanhola, bem como a mudar positiva ou negativamente suas perspectivas sobre a aprendizagem no geral e sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a língua espanhola. Engloba também a união de profissionais significativos com estratégias significativas que se refletiram em experiências também significativas.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Seguindo-se a esse agrupamento, as categorias foram analisadas conforme o referencial teórico sobre experiências de aprendizagem que subsidiou a pesquisa, buscando responder ao questionamento inicial e alcançar o objetivo proposto neste trabalho.

Do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, destaco a taxonomia de experiências propostas por Miccoli (2007; 2014), que contribuiu para inferências e discussões acerca do tema.

A importância das experiências

A categoria C1 emergiu a partir das reflexões dos próprios participantes sobre a importância do ato de narrar suas experiências de vida na atualidade. O participante 6E1 relata sobre essa importância: “Não é comum nos dias atuais, pessoas trazerem à tona o passado, visto que o mundo moderno busca sempre inovar e deixar para trás o que de fato já se passou”.

Não somente a importância é ressaltada, mas também a dificuldade em recordar suas

experiências de vida, uma vez que poderiam trazer à tona frustrações não superadas, como aponta 4E3: “Ao revisar o passado e recordar o presente é um grande desafio, pois preciso superar situações difíceis e discorrer sobre minha história escolar sem reviver momentos ruins”. Mesmo não superadas, 4E3, vê a participação na pesquisa, uma oportunidade de superação e crescimento, que são frutos de um processo contínuo de amadurecimento por meio da reflexão das experiências passadas. Essas, segundo Miccoli (2010), fornecem subsídios para se viver novas experiências, uma vez que cada uma abrange outras experiências.

Nesse sentido, o participante aponta que “Entender hoje, que tudo que passei, serviu para o meu progresso e crescimento, é resultado de um processo árduo e complexo. Cada coisa amadurece em seu tempo...” (6E1). Esse processo pode contribuir, inclusive para projetar experiências futuras que agreguem às aprendizagens do indivíduo (JOVCHLOVITCH; BAUER, 2015). A reflexão feita coaduna com os propósitos das narrativas de experiências que permitem mostrar singularidades e subjetividades reconstrução as vivências, (re)construindo-se e (re)significando-se (ECKERT-HOFF, 2015) e também suas trajetórias pessoais e profissionalmente formativas.

Experiências ao longo da vida

A categoria C2, abarcando as experiências escolares, formais e informais, anteriores ao ingresso na licenciatura em Letras/Espanhol, estão relacionadas à taxonomia proposta por Miccoli (2010) voltadas para as experiências indiretas e pessoais que dizem respeito às aprendizagens em geral, e também ao papel do indivíduo enquanto estudante e sobre seu processo de aprendizagem pessoal. Refletir sobre essas experiências auxiliaram na compreensão sobre em que medida elas estariam refletidas na continuação dos estudos pelos participantes até o ingresso na licenciatura.

Nessa categoria, os participantes evidenciaram experiências negativas como situações de preconceito racial e de classe social e não aceitação por parte de colegas durante a infância (6E2), dificuldade adaptativa à rotina escolar, às disciplinas e aos professores em fase de transição entre níveis de ensino (4E3), e o déficit de aprendizagem em função de mudanças dos seus professores (4E4). Essas experiências contribuíram, em certa medida e em alguns momentos da vida do licenciando, para perder um pouco da motivação para estudar.

A superação de dificuldades para a construção de sua identidade também foi evidenciada pelo participante 4E3 como ensinamentos para a vida adulta. Além disso, narraram experiências vividas em ambiente escolar: brincadeiras, passatempos, alegria de estar na escola, a biblioteca, os livros e seus encantos, projetos na escola; essas experiências nos relvam experiências conceituais e pessoais de acordo com Miccoli (2007; 2014).

Essas experiências podem ser discutidas do ponto de vista da importância para a constituição pessoal, no resgate de memórias significativas frutos de sua dedicação como estudante e o reconhecimento. Isso contribui para reforçar o seu autoconceito, sua agência, competência e seu papel como estudante (WILLIAMS; BURDEN, 1999), conforme destaca o participante (4E2):

Sempre fui uma aluna dedicada, me esforçava ao máximo para que não houvesse transtornos e problemas futuros; dedicação essa que me levou a ocupar e representar a elite maior das escolas “o colegiado”; foi um dos momentos mais importantes e mais ricos da minha vida. Me transformou como aluna e pessoa, porque pude ali adquirir conhecimentos que levarei eternamente em

Nesse relato, encontramos corroboração com o que Miccoli (2010) discute sobre as experiências abarcarem outras experiências anteriores, escolares ou não. Assim, as experiências passadas podem influenciar a projeção do futuro do licenciando como professor de espanhol. Essa projeção é feita nesse resgate de memórias sobre qualquer contexto social vivido, como expressa o participante: “onde quer que eu vá” (4E2).

Sobre esse assunto, Silva Júnior (2019, p. 61) afirma que toda experiência pode ser formadora se há uma reflexão sobre ela, e esclarece que

ao formar professores, pode-se empregar as imagens do reservatório pessoal com o intuito de rever memórias num processo reflexivo de (auto)formação. A memória, nessa perspectiva, não se remete somente como eco do passado, mas à necessidade de reviver uma experiência para melhor interpretá-la.

Consoante a isso, inferimos que as reflexões apresentadas na categoria C2 contribuem para a compreensão da trajetória de vida com fatos relevantes e significantes de constituição de sua identidade de professor em formação inicial. Nesse aspecto, inserem-se as experiências narradas como a alfabetização, a aprendizagem da escrita, dos números, da leitura, que se mostrou uma descoberta da magia do processo de aprendizagem e da gratificante sensação de aprender algo novo, conforme relatos dos participantes 4E2 e 6E1.

Essas experiências permitem considerar a influência de experiências afetivas (MICCOLI, 2007; 2014) - sentimentos e atitudes pessoais, de familiares e de profissionais na motivação para a aprendizagem contínua -, permitindo manter a motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1999), e criar uma imagem de si para projetar e imaginar experiências futuras (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014; DÖRNYEI, 2018; 2014).

Experiências sobre ensinar

Na categoria C3, os excertos analisados, permitiram mostrar e discutir experiências que estimularam ou não a descoberta do perfil como docente dos licenciandos, suas primeiras experiências de ensinar a outras pessoas formal ou

informalmente, independente do assunto ou conteúdo. Essas evidências permitem, ainda, compreender que tais vivências ajudam a criar perspectivas a respeito do processo de ensino por parte dos professores em formação inicial tanto positivas quanto negativas. Dessa forma, puderam refletir e transformar suas percepções e perspectivas sobre a profissão.

As experiências de ensino antes da graduação relatadas foram: a ajuda a colegas da educação básica (6E1; 4E3), o brincar de “escolinha” (4E1), ensinar crianças da família (6E7). As experiências durante a graduação em Letras/Espanhol mencionadas diziam respeito à ajuda a colegas do curso em disciplinas que alguns tinham dificuldades (4E3), participação em projetos de extensão, que promoviam aulas para alunos da educação básica na universidade (6E2) e a primeira etapa de estágio, o de caracterização da escola (6E3).

As primeiras experiências de ensino informais anteriores à licenciatura, possibilitam inferir que quaisquer que sejam as experiências prévias, denotam a construção do conceito sobre o perfil de ser um professor e apontam para uma aproximação e afinidade com a docência desde a infância ou adolescência. Isso pode estar refletido, inclusive, na escolha pelo curso de licenciatura que escolheram, reiterando a relação entre experiências passadas e a projeção do futuro profissional (MICCOLI, 2007; 2006), como bem destaca o participante 6E7: “sempre ensino algo novo a eles e me vejo num futuro próximo dando aulas”.

As experiências de ensino durante a graduação narradas, deixam evidentes a importância e a urgência da articulação entre teoria e prática na licenciatura, como já discutido por Vieira-Abrahão (2002) e Almeida Filho (2014). Essa articulação é uma forma que se pode utilizar de aproximar o estudante de suas futuras experiências profissionais. Com isso, possibilita-se ao licenciando a constituição de sua identidade profissional e de perspectivas docentes futuras, como em participação em projetos e práticas de estágio, relatados pelos participantes da pesquisa. Isso poderia influenciar na sua motivação tanto para a aprender a língua, como para ensiná-la.

Os participantes destacaram essa construção de identidade a partir dessas experiências, como observamos nos seguintes fragmentos:

pontapé para minha profissão docente (6E2)
tais experiências vão me norteando a me-

lhorar práticas pedagógicas até hoje (6E2)
tive que ter um comportamento de professora apesar de não estar preparada (6E3)
possibilitou e fortaleceu a minha segurança diante de uma sala de aula cheia de alunos (6E7) foi aí que me tornei professora (4E3).

Ainda sobre essa constituição da identidade docente e de seu autoconceito, Williams e Burden (1999, p. 146), destacam que isso pode influenciar positivamente o futuro professor, pois trata-se da “consciência realista dos pontos fortes e fracos da pessoa com relação às habilidades adquiridas”. Esse autoconceito está associado também a um conjunto de crenças (BARCELOS, 2007; 2004) que pode contribuir também para a construção de uma identidade enquanto professor de língua espanhola. Tal fato se constata no relato do participante 4E3: “Quando entrei não achava que seria professora porque acreditava que por ser muito tímida nunca conseguiria ensinar algo e logo no primeiro período essa visão mudou”.

O professor em formação inicial ainda tem sua identidade e sua perspectiva profissional a partir de sua percepção e crença sobre o que é ser professor de línguas e o que se espera dele: “Para ensinar uma língua nova deve ser dinâmico e divertido para criar interesse no aluno, por isso aulas interativas são mais eficazes” (4E3). O participante apresenta uma crença como se fosse impositiva, imperativa e obrigatória na área da docência em línguas estrangeiras. No entanto, essa concepção pode sofrer transformações ao longo de sua trajetória na licenciatura, como o participante demonstrou ao longo de sua narrativa.

Ainda que estejam em processo de formação inicial, os participantes já demonstram a construção de seu autoconceito sobre si e sobre a profissão, que pode influenciar suas motivações para querer ensinar e aprender, com a projeção de visões de si na língua aprendida e na visão sobre os saberes do docente de línguas, ou seja, como deve ser e como deve atuar futuramente - isso revela seus desejos, intenções e vontades (WILLIAMS; BURDEN, 1999; MICCOLI, 2014, 2007; DÖRNYEI, 2018, 2008).

As experiências sobre ensinar contribuem, então, para criar perspectivas de ensino positivas que possam contrarrestar as experiências negativas. E para isso, é importante oportunizar ao licenciando “vivenciar o dia a dia de como ser professor” (4E3), assim, ratifica-se seus objetivos pessoais e profissionais, prospectando

seu futuro (MICCOLI, 2014; 2007). Isso significa, mais uma vez, que é de grande relevância proporcionar uma verdadeira articulação entre teoria e prática na licenciatura. Não oportunizar isso, pode criar ou aumentar a lacuna entre esses dois aspectos, o que desestimularia futuros professores a prosseguirem no curso e/ou na carreira no início da atuação no mercado de trabalho após a graduação.

Experiências sobre aprender

A categoria C4 apresenta excertos relacionados às experiências dos licenciandos ao longo de sua vida, inclusive na graduação, que os estimularam ou não, a querer estudar e aprender a língua espanhola, a transformar suas perspectivas sobre a aprendizagem de língua espanhola, de línguas estrangeiras e o geral. Na experiências narradas nesta categoria encontram-se estratégias de ensino, profissionais e conteúdos que contribuíram para o seu desenvolvimento enquanto estudante de língua espanhola, que em alguma medida, influenciaram no seu interesse em ser professor dessa língua.

Essas experiências sobre aprender se enquadram no que Miccoli (2007) denomina como experiências cognitivas, pois estão relacionadas ao que aprendemos e as interações com conteúdos, com outras pessoas, como colegas e professores, influenciando e sendo influenciadas por experiências conceituais (MICCOLI, 2007; 2014). Essas interações e experiências constituem nosso conjunto de crenças de ensinar e aprender línguas (BARCELOS, 2004; 2007).

Essas questões são evidenciadas nos excertos dos participantes 6E1, 6E5 e 4E3 e mostram a importância de determinados conteúdos e disciplinas para a identificação com o curso:

As aulas de língua espanhola sempre foram as minhas preferidas até hoje (6E1); no 4º período fomos apresentados à disciplina de Fonética e Fonologia do Espanhol, nossa eu amei essa matéria e a professora que a ministrava (6E5); As matérias relacionadas ao espanhol me deixavam encantada, mas as que tinham relação à formação de um outro professor era o que me movia (4E3).

A maior identificação com disciplinas da área de língua espanhola pode estar associada às experiências cognitivas vividas nelas, em função das atividades realizadas, as estratégias

de ensino e de aprendizagem, dos materiais didáticos utilizados, entre outros fatores. 6E5 expressa essa identificação retomando experiências sociais de interação entre professor e aluno que possam tê-lo estimulado a aprender espanhol (MICCOLI, 2007).

Uma maior identificação com as disciplinas pedagógicas relatada por 4E3 permitem compreender que era a força motriz para a sua continuação no curso e para continuar aprendendo, uma vez que estavam relacionadas à prática pedagógica, possibilitando uma identificação como professor e com as transformações que podem vivenciar durante a licenciatura. Nisso há a possibilidade de o licenciando criar e manter perspectivas positivas de ensinar e aprender a língua espanhola.

Ainda dentro das experiências sobre aprender, entendidas por Miccoli (2007) como experiências diretas, estão as estratégias de ensino consideradas pelos participantes. Eles evidenciaram em suas narrativas que estratégias voltadas para o desenvolvimento da oralidade em língua espanhola, com práticas, envolviam o improviso e a criatividade dos estudados foram mais significativas para sua formação. Exemplos dessas práticas mencionadas foram: jogos, teatros, músicas, atividades grupais, gravação de vídeos, dinâmicas e conversação; em síntese, atividades que promovessem a interação entre os estudantes e com o acompanhamento do professor. Não diminuem, é claro, a importância de atividades envolvendo gramática e escrita:

Aprendo bem o espanhol, por meio de aulas interativas, músicas e teatro, coisas pelas quais sou apaixonada. Os exercícios gramaticais também são essenciais, podem parecer chatos, mas nada como uma boa explicação e logo em seguida um exercício para sanarmos as dúvidas (6E8).

As estratégias didáticas utilizadas pelo professor formador, podem influenciar a motivação do estudante em aprender e inclusive as futuras escolhas didáticas do licenciando quando estiver atuando em sala de aula. Nas narrativas dos participantes, estratégias que mais ganharam destaque foram as que estavam relacionadas a experiências de aprendizagem grupais (DÖRN-YEI, 2018; 2014) e mediadas, conforme observamos em alguns fragmentos:

Seminários, os alunos são divididos em grupos ou duplas, que deverão apresentar trabalhos sobre um determinado tema. O pro-

fessor, nesse contexto, atua na orientação de como a pesquisa poderá ser realizada e na organização do ambiente escolar para a apresentação dos seminários. (6E7).

Gosto de atividades que geram a interação dos alunos em sala de aula. Acredito que aulas desse tipo, descontraí e nos fazem aprender com mais facilidade, dinâmicas e seminários também acredito que seja um bom método de ensino, pois consigo aprender bastante através desse método. (4E5).

Essas experiências conceituais confluem num complexo de experiências indissociáveis, com experiências diretas cognitivas, sociais e afetivas que influenciam crenças do futuro professor de espanhol (BARCELOS; 2007; MICCOLI, 2007). Na pesquisa, ficou evidente, ainda, que estratégias de ensino positivas e disciplinas ou conteúdos instigadores, reduzem o impacto de experiências negativas ou desestimulantes e, conseqüentemente, proporcionam maior possibilidade de aprendizagem, conforme se observa nos excertos a seguir:

Listas enormes de exercícios e aulas com slide são indicativos de que até minha energia para estudar diminui, então quanto mais simples e divertida a aula possa ser melhor (6E2).

Um dos pontos negativos para mim, é quando a aula não possuía motivação no sentido de; Por que estou aprendendo isso? Porque isso é importante para mim? Ou seja, não possuía uma dinâmica e sempre era a mesma coisa (explicação e exercícios) (6E4).

Além das experiências diretas de aprendizagem na graduação, experiências indiretas desde a educação básica que podem contribuir para uma identificação com a língua, o curso e a profissão e estimular os licenciandos a persistirem na sua formação, superando as experiências negativas que possam ter vivenciado. Inclusive, podem contribuir para o amadurecimento do conhecimento construído ao longo da vida e na graduação, compreendendo-o como contínuo e constitutivo dos seus saberes docentes, sejam eles da experiência, pedagógicos ou científicos (PIMENTA, 2012), como reconhece o participante 6E4: “Em relação à bagagem que tenho agora, posso dizer que é uma **bagagem de muito conhecimento**, embora esteja em processo de

formação. De certa forma amadureci muito e tenho um novo olhar sobre ver as coisas”. O participante compreende, ainda, que a sua formação vai além das disciplinas cursadas ao longo da graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as narrativas de vida dos licenciandos em Letras/Espanhol com os fundamentos teóricos discutidos, proporcionaram respostas ao questionamento inicial. Assim, foi possível definir três tipos de experiências de aprendizagem, emergentes em categorias nesta pesquisa: experiências ao longo da vida, experiências sobre ensinar e experiências sobre aprender. Essas categorias foram discutidas e relacionadas com taxonomia proposta por Miccoli (2007), o que conferiu mais validade e confiabilidade a este estudo.

As experiências ao longo da vida revelaram a influência da (re)construção de experiências afetivas, conceituais e pessoais ao rememorar suas histórias de vida, possibilitando-lhes a construção da identidade como estudantes.

As experiências sobre ensinar evidenciaram o desenvolvimento de perspectivas profissionais dos participantes com a área docente, por meio de experiências anteriores que retomavam experiências conceituais, pessoais e sociais. Essas perspectivas puderam ser construídas com base na reformulação de suas crenças e nas relações entre teoria e prática estabelecidas nas vivências deles ao longo da graduação. E evidenciou também, a importância do processo de reflexão sobre si, sobre o que ensina e sobre o que aprende.

As experiências sobre aprender, registraram a importância das experiências cognitivas, conceituais, afetivas e sociais para aprender línguas e a maneira como elas estão imbricadas no desenvolvimento da aprendizagem significativa da língua por meio da interação entre professor, aluno e conteúdos linguísticos e pedagógicos.

Essas experiências podem, em suma, contribuir para (trans)formar as percepções dos licenciandos, para constituir significativamente os seus saberes docentes, levando-os à superação dos desafios e desestímulos, e à projeção de perspectivas e expectativas positivas sobre a profissão de professor de língua espanhola.

A partir da pesquisa sobre as experiências de aprendizagem de professores de língua espanhola em formação inicial consideramos que to-

das as experiências categorizadas e analisadas, de uma forma ou de outra, são experiências de aprendizagem, pois nos possibilitam construir conhecimentos e constituir novos saberes ao longo da vida pessoal e profissional. Ademais, podemos depreender também a vivência de experiências de ensino ou de aprendizagem que proporcionam perspectivas de ensino e colaboram para criar e manter perspectivas positivas a respeito da língua que se aprende e que se presente ensinar, bem como sobre a atuação docente futura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan/jul. 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivating students and Teachers. In: LIONTAS, J. I. (Ed.), **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Alexandria, VA: TESOL, v. 7, pp. 1-6 (pp. 4293-4299), 2018.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in second language learning. In: Celce-Murcia, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 4. ed., 2014, pp. 518-531.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O discurso do **sujeito-professor em formação**: (des)construindo subjetividades. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, 2015.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>. Acesso em mai 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Controvérsias paradigmáticas: contradições e controvérsia emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.
- DÖRNYEI, Zoltán; KUBANYIOVA, Magdalena. **Motivating students, motivating teachers: Building vision in the language classroom**. Cambridge, England: Cambridge University Press., 2014.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Ma/Abr, n. 19, 2002, pp. 2028.
- MICCOLI, Laura (org.). **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, pp. 17-75.
- MICCOLI, Laura. A evolução da pesquisa experiencial - uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura. **A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa**. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, pp. 207-248.
- MICCOLI, Laura. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, Pontes Editores, 2010.
- MICCOLI, Laura. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 1997-224, 2007.
- MICCOLI, Laura. **Learning English a foreign lan-**

guage in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences. Doctoral (Dissertation) - Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

JOVCHLOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.; Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 90-113.

NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Lacerda de. **Experiências de aprendizagem e motivação na formação inicial do professor de espanhol: os caminhos entre o aprender e o ensinar.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, 2020.

PIMENTA, S. G.(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos,** in A. Nóvoa (Org.). **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997, pp. 77-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Formação de professores de espanhol nos Institutos Federais.** In: ALMEIDA, Christine Sant'Anna de Almeida; RAVAGNOLI, Neiva d Silva Rego; BOA SORTE, Paulo (orgs.). **Formação de professores de línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, pp. 51-79.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Teoria e Prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira.** In: GIMENEZ, Telma. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 59-76.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social.** Trad. Alejandro Valero. Espanha: Cambridge University Press, 1999.